



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A Escola e a Comunidade
A integração de serviços para a infância
Relatório de Actividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar

Adelino da Conceição Gomes de Oliveira

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A Escola e a Comunidade
A integração de serviços para a infância
Relatório de Actividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar

Adelino da Conceição Gomes de Oliveira

Orientador
Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2012

RESUMO

Depois de uma breve contextualização do percurso profissional, o Relatório centra-se num período de tempo que tem início em 2003/2004 e se prolonga até hoje. No Agrupamento de Escolas de Briteiros, em Guimarães, foi criada uma estrutura de orientação educativa, o Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros (CISIB), com o objetivo de funcionar como ativador de redes de serviços e programas existentes na comunidade, capazes de resolver os problemas dos alunos e suas famílias, de forma integrada.

A análise deste período da vida profissional parte de um caso concreto e da sua contextualização em torno das problemáticas da exclusão da infância, da participação comunitária, da posição da escola no seio dos diferentes agentes educativos e das políticas de integração de serviços, com vista a compreender como se desenvolve e constrói uma dinâmica de integração de serviços para a infância, a partir de uma estrutura de orientação educativa da escola, e constatar os efeitos observáveis no desenvolvimento de outras dinâmicas comunitárias e a abolição das fronteiras que, tradicionalmente, separam a escola do meio envolvente.

Palavras-chave: escola, infância, comunidade, integração de serviços

ABSTRACT

After a brief contextualization of the professional path, the Report centers itself in a period of time which starts in 2003/2004 and prolongs itself until today. At Agrupamento de Escolas de Briteiros, in Guimarães, was created a structure of educational orientation, the Integration Center of Services for Childhood of Briteiros (CISIB), with the objective of working as an activator of nets of services and programmes existent in the community, capable of solving students' and their families' problems, in an integrated way.

The analyses of this period of professional life comes from a concrete case and its contextualization around the problematic of the exclusion of childhood, community participation, school's position within the different educational agents and politics of service integration, in order to understand how one can develop and build a dynamic of service integration for childhood, from a structure of educational orientation in school, and find the observable effects in the development of other community dynamics and the abolition of the frontiers that, traditionally, separate the school from its surroundings.

Key-words: school, childhood, community, service integration.

AGRADECIMENTOS

- Ao meu orientador, Professor Joaquim Machado, que não poupou esforços e persistência durante todo o trabalho;
- À minha mulher, Maria Armanda, pela paciência que conseguiu demonstrar e pela ajuda preciosa nos momentos de desânimo;
- Aos meus colegas da direção do Agrupamento de Escolas de Briteiros, professores Fernando Silva, Adriana Resende e João Vieira;
- A toda a comunidade educativa (professores, pessoal não docente, pais e alunos), verdadeiros autores da reconhecida dinâmica comunitária que construíram em Briteiros.

INDICE

Introdução	1
1- Percurso profissional e problemática	2
2- Exclusão social e escolar	6
3- A exclusão da infância e políticas integradas	13
3.1- Uma geração alvo privilegiado da exclusão	14
3.2- A natureza estrutural da exclusão	16
3.3- Os territórios de exclusão	17
3.4- Uma visão simbólica da infância	18
4- A escola como instituição sociocomunitária	20
4.1- A participação comunitária	21
4.2- A escola no contexto dos agentes educativos	24
4.3- A escola como instituição da modernidade	28
5- A Integração de Serviços para a Infância	31
5.1- O conceito de integração de serviços	31
5.2- Os serviços para a infância em Portugal	35
5.3- Orientações gerais para a integração de serviços	38
6- Metodologia e contextualização de um estudo	39
6.1.1- Uma opção pedagógica	39
6.1.2- A cidadania dentro e fora da escola	42
6.1.3- Os serviços na comunidade de Briteiros	43

6.2- Uma perspectiva de investigação	44
7- Um projeto de integração de serviços para a infância	50
7.1- Descrição de um percurso	50
7.2- O projeto CISIB	53
7.3- Um protocolo	54
7.4- A legitimação interna do CISIB	57
7.5- Os documentos produzidos no âmbito do projeto	60
conclusão	67
Bibliografia	61
 Anexo I – Projeto de criação do CISIB	 63
Anexo II – Protocolo de legitimação do CISIB	71
Anexo III – Listagem de documentos produzidos ao longo do processo de criação e desenvolvimento do CISIB	 77

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui o relatório final do Mestrado em Administração e Organização Escolar, da Universidade Católica Portuguesa e pretende apresentar uma visão reflexiva sobre uma dinâmica de construção e desenvolvimento de uma experiência de integração de serviços para a infância, a partir da criação de uma estrutura de orientação educativa do Agrupamento de Escolas de Briteiros, em Guimarães.

A compreensão deste processo sugere, antes de mais, algum enquadramento acerca da problemática da exclusão da infância, nomeadamente das condições que atualmente a escola proporciona e que estão dirigidas à sua prevenção ou, pelo contrário, facilitam a sua existência e eventual agravamento.

Situar a escola no contexto dos diferentes agentes educativos é um outro exercício reflexivo que nos conduz à constatação de visões diferentes da escola, umas mais fechadas e centradas no sua missão funcional instrutiva, outras reconduzindo a escola ao convívio ecológico das outras instituições sociocomunitárias. É no âmbito desta segunda perspetiva que será possível explorar alternativas mais amplas de participação comunitária, o que ultrapassa a mera participação formal nos órgãos da escola, e criar condições para a construção e ativação de redes de integração de serviços que permitam rentabilizar recursos e resolver os problemas concretos dos alunos e das famílias.

O caso concreto da criação do CISIB – Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros, todo o processo da sua legitimação, as estratégias de envolvimento comunitário adotadas e um vasto conjunto de documentos produzidos, a partir do ano de 2003/2004, constituem-se como fontes privilegiadas para a compreensão de todo o processo e para a dedução de algumas conclusões sobre os efeitos, a sustentabilidade e ensinamentos para o futuro.

1 - PERCURSO PROFISSIONAL E PROBLEMÁTICA

No dia 25 de Abril de 1974, tudo muda para um estudante a frequentar o 7º ano do Liceu. Profundas mudanças e um contexto de indefinição colocam indecisões quanto ao futuro.

Depois de uma experiência de “serviço cívico”, no ano de 1974/75 e o acesso à universidade vedado, duas alternativas surgiram pela frente: persistir no curso de Engenharia Civil na Universidade do Porto, ou a entrada no curso do Magistério Primário de Braga. Depois de duas deslocações à faculdade de engenharia e a constatação de que o curso não arrancaria em pleno, a inevitabilidade do Magistério Primário foi a alternativa ao alcance. Tratou-se, portanto, de uma vocação talhada pela inevitabilidade, percurso que passou a ser construído na descoberta permanente, já lá vão 33 anos, marcado pela não resignação a rotinas prolongadas.

Esta diversidade de desafios que a, já longa, carreira profissional tem colocado dificulta uma reflexão padronizada. Aliás, já como refere Michael Huberman no seu trabalho “o ciclo de vida profissional dos professores”, quando pretende encontrar algum padrão para este ciclo de vida, diz que uma sequência de etapas de desenvolvimento de uma carreira “*se reporta a um grande número, por vezes à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população*”. Pensa-se, até, que as conclusões de estudos deste tipo têm que ter, e têm por certo, por base um universo de elementos que se posicionem, em função das suas características pessoais e de formação, perante um desafio profissional semelhante que, no caso dos professores, se delimita a uma sucessão de anos a dar aulas a alunos e a ocupar alguns cargos relacionados com esta atividade.

Contudo, é possível, a partir de uma breve análise introspetiva, identificar algumas características de uma carreira como a que aqui descrevemos:

a) Uma carreira deste tipo não permite, de forma alguma, a instalação de rotinas, uma vez que existe, permanentemente, o apelo à busca de novas respostas a desafios que se sucedem;

b) Cada etapa funciona como suporte da seguinte, a partir de desequilíbrios e novos equilíbrios, traduzindo-se em experiência profissional diversificada;

c) Qualquer previsível fase de desinvestimento só acontecerá em situação de rutura. Podemos dizer que desinvestimento só acontecerá perante a inevitabilidade do fim, não sendo possível prolongar no tempo uma fase deste tipo;

d) A diversidade de desafios colocados ao longo da carreira, mune o profissional de uma agilidade de contacto, estratégia e ação propiciadora da emergência de características de liderança.

A entrada na carreira que Huberman caracteriza como a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”, na qual o professor é confrontado com a realidade concreta que, muitas vezes, contrasta com um “ideal”, coincidiu com os primeiros anos, durante os quais tive que encontrar as soluções, muito pouco suportadas na formação inicial, mas bastante assentes na relação com profissionais experientes que, de uma maneira geral, não regatearam, nunca, o apoio necessário.

Enquadra-se nesta fase uma primeira experiência de atividade letiva, na Telescola, durante 9 anos, tipo de ensino “programado” onde tudo estava pré-estabelecido (planificação, lição e todo o material de suporte), restando, do ponto de vista da intervenção profissional, uma margem limitada à busca da estratégia adequada para lidar com os alunos e induzir a aprendizagem.

A esta primeira fase seguiu-se uma fase de estabilização, não pela via da nomeação oficial, o que no caso concreto aconteceu imediatamente, mas antes pela assunção de um sentimento de “competência”, a que poderemos chamar de capacidade para voar com asas próprias, ou ser capaz de controlar a situação. Esta fase de estabilização identifiquei-a a partir do décimo ano de serviço, altura em que, destacado na Educação de Adultos, tive oportunidade de passar a agir com autonomia profissional acrescida, com a sensação de ser capaz de introduzir alguma inovação, em função da diversidade de alunos com que trabalhei (alfabetização, 2º ciclo e cursos profissionais).

O regresso à sala de aula, no 1º ciclo, marcou uma nova fase, fase que Huberman identifica como a da “*diversificação*”. A ideia de identificação dos constrangimentos do Sistema Educativo e a vontade de participar ativamente na mudança, coincidiu com a realização de Estudos Superiores Especializados em Administração Educacional e o envolvimento direto no Projeto PROCUR- Projeto Curricular e Construção Social, da Universidade do Minho, coordenado pela professora Luísa Alonso, o que constituiu um dos

momentos mais ricos da carreira, quer na valorização pessoal, quer na oportunidade de concretização de formas diversas e inovadoras de conceber e desenvolver o currículo. Este projeto decorreu entre 1995 e 1998.

Na sequência desta fase de trabalho direto com alunos, passa-se à fase de intervir para mudar.

Em Junho de 1997, avança, por nossa iniciativa, a proposta de constituição de um Agrupamento de Escolas de 1º ciclo e jardins-de-infância, numa tentativa de encontrar uma forma de organizar a proposta educativa da forma mais integrada possível, não apenas no que se refere à escolarização das crianças até aos doze anos, o que incluiria o 1º e o 2º ciclo - e nunca veio a acontecer nas opções políticas do Ministério da Educação que sempre tem mantido um 2º ciclo, em Portugal, precocemente compartimentado em disciplinas -, mas também tentando considerar um outro conjunto de serviços (saúde, tempos livres, creche, entre outros).

Durante esta fase, foi possível alargar grande parte da experiência adquirida no âmbito do anteriormente referido projeto PROCUR, no que se refere à adoção, no Agrupamento, de uma metodologia própria de construção e desenvolvimento curricular integrado, marca que veio a caracterizar o Agrupamento de Escolas do 1º Ciclo e Pré-escolar de Briteiros, durante os anos da sua existência, entre 1997 e 2003.

Toda esta experiência profissional teve, ainda, consequências multiplicadoras, através da formação inicial e contínua de docentes, como formador no próprio Agrupamento de Escolas e em diversos Centros de Formação, bem como uma experiência de dois anos como docente no Ensino Superior, nas áreas do Desenvolvimento Curricular e Observação Pedagógica.

A verticalização forçada do Agrupamento de Escolas, por imposição da Administração Educativa, no ano letivo de 2003/2004, fez com que deixasse de exercer funções de presidente do conselho executivo e conduziu à apresentação de proposta de criação do CISIB – Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros, junto da Direção Regional de Educação do Norte e da Câmara Municipal de Guimarães, o que foi aceite. Coordenei esta estrutura até 2009, altura em que passei a desempenhar as funções atuais de subdiretor do Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros.

Apesar de a evolução na carreira ter sido acompanhada, permanentemente, por uma atitude de “pôr-se em questão” ou, por vezes, algumas “lamentações”, características que Huberman situa em fases distintas do desenvolvimento profissional, estas têm sido características que, em permanência, vêm induzindo dinâmicas pessoais de desequilíbrio e novos equilíbrios, próprios do desenvolvimento profissional.

Durante muito tempo, as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância desenvolveram uma cultura que, embora caracterizada pela proximidade afectiva em relação aos alunos, ficou marcada profundamente pelo isolamento. As características de ruralidade destas unidades de educação e ensino, pequenas na sua dimensão, próximas das comunidades, fizeram com que estas acabassem isoladas e, no seu interior, se fechassem nas salas de aula.

A Administração Educativa promoveu, no ano letivo de 1996/97, através do Departamento de Educação Básica, a criação de um grupo de reflexão constituído por três equipas (Braga, Coimbra e Setúbal), pretendendo identificar os problemas do 1º ciclo e as possíveis soluções.

Se existiu consenso no diagnóstico, já no que se refere a propostas de solução, as posições variavam entre simples arranjos organizacionais até propostas mais amplas que incluíam a indução de práticas pedagógicas diferentes e culturas de colaboração, na linha de uma territorialização integradora de diferentes serviços e instituições da comunidade.

A equipa de Braga, coordenada pelo Professor Doutor João Formosinho, propunha a criação de Centros de Educação Básica Inicial, baseados na articulação do pré-escolar e do 1º ciclo, num contexto territorial definido, o que veio a ser lançado experimentalmente em 1997/98, através do projecto CREL- Construindo Redes Educativas Locais, dando origem à constituição de dois agrupamentos de escolas na Póvoa de Lanhoso (Cávado e Ave) e um em Guimarães (Briteiros).

A reflexão que pretendemos desenvolver vem na sequência deste processo, iniciado em 1997 com a criação do Agrupamento de Escolas do 1º Ciclo e Jardins-de-infância de Briteiros (AB), tendo como suporte legal o Despacho Normativo nº 27/97 que permitiu algumas iniciativas de base.

Se é verdade que, durante muito tempo, na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, foram muito poucas as iniciativas de base, nas escolas, no sentido de se constituírem em agrupamento, o certo é que aquelas a quem vinha sendo reconhecido um

esforço adicional e eram apontadas como referência, acabaram por ser abaladas na sua estrutura organizacional que, não sendo o único fator a determinar boas práticas, é, no entanto, um factor muito importante.

Assim, o Agrupamento de Briteiros, no início de 2003/2004, vê-se amputado das suas estruturas, por imposição da verticalização do Agrupamento por anexação à EB2,3 local, mantendo, no entanto, um crédito considerável de vantagens construídas que dificilmente se dissolvem por decreto: a cultura de colaboração; uma vontade de manutenção do essencial das opções pedagógicas; uma ligação muito forte às comunidades; um percurso de formação contínua.

A convicção de que a resposta aos reais problemas da infância só é possível a partir de uma perspetiva de integração de serviços para a infância, envolvendo a comunidade, independentemente do modelo prescrito para o funcionamento da escola, moveu-nos até ao presente e traduziu-se na criação de uma estrutura de orientação educativa, o CISIB – Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros, com este propósito.

O facto de o Agrupamento de Briteiros se encontrar, na altura, nesta encruzilhada entre um percurso anterior e uma perspetiva de futuro, proporcionou a oportunidade para definir, claramente, o centro da nossa atenção reflexiva. O nosso objetivo é **compreender como se desenvolve e constrói uma dinâmica de integração de serviços para a infância, a partir de uma estrutura de orientação educativa da escola.**

2 – EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

Apesar de vivermos tempos de globalização, continuamos a assistir a formas, mais ou menos explícitas, de exclusão. Convivemos diariamente com situações de inacessibilidade a um conjunto de bens que, no discurso corrente, se enquadram no campo dos direitos a que todos os indivíduos deveriam aceder.

Na escola, instituição social que se dedica a educar as gerações mais novas como preparação para a vida ativa, o fenómeno da exclusão surge intensamente, apresentando até características próprias, evidenciando a sua natureza social, ultrapassando, portanto, uma visão que pudesse entender a educação como uma ação sobre o indivíduo.

Esta visão social da educação é apresentada por Emile Durkheim, nos termos seguintes:

A Educação é a acção exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina(1972:40).

Trata-se de uma visão que aponta para a natureza social da educação e do seu carácter global, tendo como principal desígnio a integração do indivíduo na sociedade.

Outras perspetivas, contemporâneas ou posteriores a Durkheim, vêm apresentando outras visões da educação sem, no entanto, lhe retirar a sua natureza social.

Fernandes (1998) recolhe um conjunto de outras visões desta função social da educação como, por exemplo, de Max Weber, para quem “*a existência de um património cultural comum e um sistema de valores e regras*” é, de todo, discutível, defendendo a função da educação no sentido da criação do “homem culto”, respondendo à necessidade de formação de elites dirigentes. Trata-se, portanto, de educar para integrar, não na sociedade, segundo a ideia de Durkheim, mas preparar as elites.

Outros autores, citados por Fernandes (1998), se vêm referindo à função social da escola (Althusser, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet), de inspiração marxista, para quem a

escola garante a submissão à ideologia dominante, reproduz a estrutura de classes ou as relações sociais de produção capitalista. Trata-se da integração na classe social.

No desempenho da sua função, a escola, reflexo da própria sociedade, gera diversas formas de exclusão. Barroso (2003) refere quatro modalidades de “exclusão” produzida pela escola:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- A escola exclui “incluindo”.
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.(2003:27)

Parecendo um contra-senso afirmar que a escola, nomeadamente a escola básica obrigatória, não deixa entrar quem está fora, o facto é que o conjunto de fatores sociais de origem dos alunos, mantendo condições de “desigualdade de oportunidades” nos diferentes aspetos da vida, em função da sua condição económica, cultural e social, condiciona o aluno, à chegada à escola. Embora o aluno chegue, de facto, à escola, ou seja até obrigado a fazê-lo, caso seja oriundo de um contexto familiar desfavorecido, encontrará, em princípio, dificuldade acrescida de integração ou correrá o risco de, estando dentro, nunca ter entrado, na realidade.

Estando dentro, os jovens encontram, não raras vezes, condições, no interior da escola, que vão determinando o seu afastamento. O insucesso escolar, traduzido em notas negativas e reprovações, bem como a manifesta incapacidade da escola em adequar a proposta educativa às necessidades dos educandos, vão provocando o abandono escolar precoce.

Uma outra forma de exclusão está intimamente relacionada com a forma como a escola se organiza como instituição burocratizada e como dirige aos alunos as suas propostas educativas. Trata-se daquilo a que Tyack e Tobin, citados por Barroso (2003), chamam de “*gramática da escola*”.

A forma de atender os alunos individualmente, a que se chamava de “modo individual”, contexto no qual decorria trabalho, lazer e ensino, de forma natural, em que a “lição” era dada individualmente a cada aluno, deu lugar ao “modo simultâneo”, no século XVIII, forma encontrada para ensinar muitos alunos a partir de um plano pré-estabelecido e homogéneo, com o grande objetivo de “treinar” massivamente mão-de-obra, oriunda das classes populares, para o trabalho fabril, bem como a inculcação de normas sociais vigentes.

Esta escola igual para todos, compartimentada em classes e em disciplinas, transmissora de programas uniformes, seletiva, que se estendeu até aos nossos dias e que perdeu, entretanto, a sua função de “ascensor social” (Dubet e Duru-Bellat, cit. in Barroso, 2003), o que a valorizava perante os que a procuravam, não responde às necessidades de educação da atualidade e é ela própria fator de exclusão.

As questões da luta pela inclusão, de que tanto se fala hoje, têm a sua origem bem longe da escola. As lutas pela igualdade entre homens e mulheres, as lutas anti-racistas, pela inclusão das pessoas com deficiência, bem como outras causas da atualidade (ambiente, sexualidade, paz, multiculturalidade...) têm chegado à escola de uma forma muito ténue, não no campo dos princípios ou dos preâmbulos dos documentos legais, mas na sua tradução prática, na assunção destes assuntos como fazendo parte das prioridades da escola.

Mesmo quando chegam à escola estas realidades e são, de alguma forma, incorporadas, pontualmente, no trabalho curricular, são sempre assuntos encarados como situações a serem tratadas numa perspetiva de “*regulação social*” (Rodrigues, 2003), aspetos que os professores gostariam de ultrapassar rapidamente por constituírem impedimento a um trabalho que se pretende igual para todos, pensando-se, desta forma, poder garantir “*igualdade de oportunidades*”.

Rodrigues refere, a este propósito:

A inclusão chega à escola quando assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem ser tratados “a montante”, isto é, fazer parte de um património de cada pessoa e não ser só fruto de uma regulação social (2003 :8).

O mesmo autor apresenta, ainda, o seu ceticismo relativamente às expectativas que se colocam à escola, no campo da inclusão:

Esta bondade preventiva não nos deve diminuir a lucidez de questionar como será possível uma estrutura que, durante mais de século e meio, funcionou em termos de selecção, poder transformar-se, num curto espaço de tempo, numa estrutura inclusiva (2003:8).

De facto, assistimos, diariamente, a situações caricatas que confirmam esta dificuldade que a escola tem em lidar com a diferença, numa perspetiva inclusiva, transformando-se, na realidade, num dos principais agentes da exclusão.

Do exterior posicionam-se visões diferentes sobre inclusão, posições que variam entre um “*idealismo*” que vai apontando a inclusão como uma necessidade, ou até uma

“inevitabilidade”, e um “*pragmatismo*” que pretende situar os alunos em posições que outros pensam para si. Esta posição tem os seus maiores defensores em muitos comentadores televisivos e pais com elevadas expectativas académicas para os seus filhos, que, na prática, a exclusão se transforma numa situação “desejada”.

Desta forma, se considera do maior “prejuízo” para a escola e para os alunos, neste caso alguns apenas, todos os esforços no sentido da inclusão.

Recorremos, uma vez mais, às palavras de Rodrigues:

O facto de todos os alunos estarem juntos na mesma escola e na mesma classe resultaria numa perda de nível da escola e também em prejuízo para todos: a inclusão e a sua consequente heterogeneidade diminuiria a qualidade da educação. (Rodrigues, 2003:8)

Esta pressão dirigida à escola, a partir do exterior, é complementar do modelo organizacional da escola e da forma como esta instala “por defeito” rotinas educativas que convivem dificilmente com a diferença, apesar da produção normativa, a partir de meados da década de oitenta, parecer indicar outros caminhos.

A intervenção do Estado, nesta situação, parecendo criticar-se a si próprio, vem, no campo dos princípios, atenuando o peso controlador, introduzindo no seu discurso aspetos como o da “*autonomia pedagógica*”, recuperando muitas ideias do Movimento da Educação Nova.

Correia, referindo-se a uma “pretensa” evolução da “narrativa educativa”, do próprio Estado, de uma situação exclusivamente centrada no controlo rígido da gestão da escolarização para formas mais flexíveis, afirma:

“O Movimento da Educação Nova, a “narrativa educativa” mais consistente na crítica ao Estado e na afirmação da “autonomia cognitiva” do pedagógico, reaparece, assim, no final do século, paradoxalmente como discurso normativo de origem estatal que se insinua na crítica ao próprio Estado, contribuindo, assim, obviamente, para que se diluíssem as suas potencialidades críticas” (Correia, 2003:52).

O autor situa ambas as “*narrativas*” naquilo a que chama de “*paradigma da exclusão social*”, uma vez que a escola persiste em colocar-se como “*bem comum inquestionável*”, motor da estruturação da “*cidade educativa*”.

Contudo, apesar das alterações normativas no sentido de uma maior flexibilidade, embora sem alteração de fundo no campo da inclusão, podendo ter tido algum efeito na forma

de organizar a proposta educativa, poucas foram as mudanças no cenário escolar. As alterações pontuais, ou já vinham sendo realizadas, por iniciativa de alguns, frequentemente apelidados de “carolas”, ou vêm sendo consideradas entraves ao “normal” funcionamento da escola, não havendo, portanto, qualquer alteração no sistema no seu conjunto.

Barroso, a este propósito, refere:

“É certo que alguns “enxertos” foram introduzidos neste modelo. “O trabalho de grupo” a “interdisciplinaridade”, o “team teaching”, os “métodos activos”, a abertura de “mediatecas ou centros de recursos” são algumas das transformações que, aqui e acolá, vão ocorrendo (com muito esforço e persistência dos “inovadores”) e que, por vezes, se estendem como “mancha de óleo” para outros espaços e contextos”. (2003:30)

3- A EXCLUSÃO DA INFÂNCIA E POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO

A OCDE(1996), quando se refere às políticas integradas para a infância, remete para uma intervenção local e afasta qualquer intenção de criação de um novo programa para acrescentar ao emaranhado dos já existentes sugerindo alguns aspectos a incluir nos objectivos. Ali se refere:

A integração de serviços refere-se primordialmente à organização de serviços para pessoas ao nível local...não é um novo programa para se sobrepor aos programas pré-existent; mais do que isso, é um processo destinado a desenvolver uma perspectiva integrada, a partir da qual a condução dos programas possa ser racionalizada e enriquecida para construir um melhor desempenho dentro dos recursos e competências disponíveis. Os seus objectivos devem incluir aspectos como:

1. A coordenação da prestação de serviços para maior benefício das pessoas;
2. Uma perspectiva holística considerando o indivíduo e a família;
3. A provisão local de um leque abrangente de serviços;
4. A locação racional de recursos ao nível local capazes de responder às necessidades. (OCDE, 1996, cit. in Sarmiento, 2003:79)

Se o assunto dos serviços para a infância surge com tanta pertinência nas discussões, nos estudos periciais, envolvendo instituições europeias, nacionais e municipais, envolvendo recursos consideráveis, será porque, provavelmente, se vêm acentuando, fruto de causas muito diversas, as situações de privação e exclusão de franjas importantes das populações, com evidência especial a infância, dada a sua vulnerabilidade.

Sarmiento (2003) apresenta algumas dimensões da exclusão a que a infância se encontra particularmente exposta, e que aqui tentaremos explicitar, numa atitude reflexiva, nomeadamente o facto de ser uma geração específica, a natureza estrutural da exclusão, a sua expressão territorial bem como a natureza simbólica da infância.

3.1 - Uma geração alvo privilegiado da exclusão

Reconhecendo-se que a exclusão social é um problema de toda a sociedade, colocando os indivíduos à margem do acesso aos direitos sociais, identifica-se o núcleo geracional da infância como portador de componentes específicas de exclusão social.

Se existem, de facto, restrições de acesso a direitos e violências exercidas concretamente sobre crianças será, talvez, porque existem vulnerabilidades específicas. Caso contrário, a exclusão social seria uma só: a exclusão social dos seres humanos, independentemente da idade dos atingidos.

Da mesma forma poderíamos falar de exclusão social dos idosos, dos deficientes ou outros grupos expostos a vulnerabilidades diversas.

Então, a partir de quando deixamos de ser criança?

Pinto e Sarmento (1997) apresentam uma visão paradigmática das diferentes perspectivas de definição de uma idade a partir da qual se considera que o indivíduo passa a ser adulto, deixando, portanto, de pertencer à faixa geracional alvo de discriminação reservada à infância.

Este limite tem variado entre aquela em que o indivíduo atinge a possibilidade do exercício dos direitos cívicos, definida na Convenção dos Direitos da Criança (artigo 1º), até uma perspectiva, sem delimitação fixa, dependendo de factores diversos que a determinam.

A este respeito, Bob Franklin refere:

“A infância não é uma experiência universal de duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de género, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância” (cit. in Pinto e Sarmento, 1997:17)

Entre estas duas formas de identificar uma idade coincidente com o fim da infância, existem outras que a fazem coincidir com a entrada na puberdade, atingir a idade legal para a entrada no mundo do trabalho ou até a idade, variável em função do sistema educativo, de conclusão da escolaridade obrigatória (Qvortrup, 1995:15).

Para além de todas as exclusões da infância, nomeadamente a sua especial vulnerabilidade à fome, às epidemias, às guerras, à exploração do trabalho infantil e exploração sexual, entendemos extremamente importante o facto de se ter identificado a condição de “menor de 18 anos” como factor específico de exclusão social.

Se nos outros tipos de exclusão se podem associar, normalmente, outros factores relacionados com a pertença a um grupo ou classe social tendencialmente alvo de exclusão social (classe social, grupo étnico, género, etc...), nas quais a condição etária ou geracional

podia ser dissolvida, a exclusão de menores, pelo “simples” facto de ser menor, remete-nos para uma reflexão e atenção particulares.

Ficamos com a sensação de ter recuperado velhas teorias que consideram as crianças seres em miniatura, incapazes de pensar e agir autonomamente. Ruben Alves, pedagogo e psicanalista brasileiro, referindo-se à condição social que vem realçando a “inutilidade da infância”, ignorando os aspectos da “fruição” da vida, refere:

“E eu me pergunto sobre a escola...que crianças ela toma pelas mãos?

Claro, se a coisa importante é a utilidade social tem de começar reconhecendo que a criança é inútil, um trambolho. Como se fosse uma pequena muda de repolho, bem pequena, que não serve nem para salada e nem para ser recheada, mas que, se propriamente cuidada, acabará por se tornar num gordo e suculento repolho e, quem sabe, um saboroso chucrute?

Então olharíamos para a criança não como quem olha para uma vida que é um fim em si mesma, que tem direito ao hoje pelo hoje...Ora, a muda de repolho não é um fim. É um meio. O agricultor ama, nas mudinhas de repolho, os camiões de cabeças gordas que ali se encontram escondidas e prometidas. Ou, mais precisamente, os lucros que delas se obterá...utilidade social.”(Alves, 2000:56)

Não se trata, portanto, de uma necessidade de acrescentar direitos a uma Convenção. Trata-se de devolver a dignidade a uma faixa importante da humanidade que, numa atitude paternalista, tem vindo a ser arredada da participação efectiva na vida real, com base em “óbvios” argumentos de impreparação para o fazer.

3.2 - A natureza estrutural da exclusão

Uma outra forma de paternalismo exercido sobre a infância, sem consequências visíveis na melhoria das suas condições sociais, tem expressão no discurso paradoxal de se entender que deve ser dada prioridade à criança, que os pais devem acompanhar os filhos, que deve ser dada prioridade à iniciação à “vida real” em clima de liberdade, democracia e autonomia, quando a realidade estrutural da sociedade, que suportaria tais desígnios, caminha claramente em sentido contrário (Qvortrup, 1995).

Esta incapacidade de concretização de princípios tão consensualmente aceites, está intimamente ligada à teia estrutural que vem marcando a exclusão social e que tem como

fundamentos, errados em nosso entender, uma visão desumanizada de progresso e desenvolvimento.

Existe uma forte ligação entre as condições de exclusão social da infância e as condições estruturais que a condicionam.

Conforme refere Sarmiento (2003), torna-se necessário promover a inclusão social da infância desencadeando as mudanças estruturais de fundo, garantindo, simultaneamente, protecção aos excluídos, enquanto vigoram as condições estruturais que originaram a exclusão.

3.3 - Os territórios de exclusão

No que se refere à natureza territorial da exclusão, é feita a distinção entre “territórios exclusivos” e “territórios de exclusão” Sarmiento (2003). Os primeiros resultam da delimitação geográfica de espaços de acesso reservado a uma faixa privilegiada da sociedade que usa da capacidade de impedir a utilização do espaço público aos outros. Os segundos são espaços geográficos para onde são confinadas populações em “situação de precariedade económica e/ou social”.

Se uns e outros são espaços com diferenças profundas nas condições de acesso a direitos sociais, o facto de serem localizados em territórios específicos reforça a visibilidade das situações de “exclusividade” de uns e de “exclusão” de outros, em função da carga simbólica que transportam e das condições de acesso aos bens económicos.

Podemos dizer que, aos primeiros, dificilmente são associados comportamentos desviantes ou de insegurança, embora se vá sabendo que alguns comportamentos que se relacionam, por exemplo, com negócios de droga, têm uma origem bastante mais compatível com procedimentos identificáveis nos territórios de “exclusividade”, dada a dimensão financeira envolvida e a natural ligação aos círculos do poder.

Os segundos, os “territórios de exclusão”, são muito frequentemente conotados com comportamentos desviantes, do crime, do consumo de droga, esquecendo, neste processo de simbolização, a grande maioria destas populações que “cometeram o crime” de se verem

arredados do acesso a direitos sociais e económicos fundamentais, aliás, a que muito gostariam de aceder.

As respostas a estes problemas deverão ser enquadradas na promoção de políticas comunitárias integradas, em vez do tratamento caso a caso em que, habitualmente, as instituições que têm responsabilidades, se envolvem.

3.4 - Uma visão simbólica da infância

Se o distanciamento pode, em muitas situações, facilitar a análise e a reflexão, uma visão simbólica da infância, construída no distanciamento dos contextos de heterogeneidade, reflecte uma imagem de “luz branca” que ignora a diversidade cromática que a compõe.

Independentemente de, em diferentes momentos, a criança ser entendida, numa perspectiva “romântica”, como o repositório de todas as virtudes, um ser frágil que deve ser protegido ou, pelo contrário, um ser em crise, pensamos que a forma como os adultos encaram o processo de socialização das crianças tem uma influência decisiva na construção das representações da infância que vigoram como paradigmas de referência na sociedade.

Trata-se da “*administração simbólica da infância*” (Sarmiento, 2003), processo pelo qual, conjugando a intervenção pericial, da investigação, da psicologia, da pedopsiquiatria, pedagogia, sociologia da infância, acaba por resultar uma versão “*objetiva*” da “criança *normal*”.

Pinto (1997) apresenta duas formas distintas de abordar o problema da socialização das crianças. Uma primeira assenta numa visão construída pelos agentes de socialização, os adultos, que se traduz na transmissão, por “*adestramento*”, como se fosse uma colmeia de abelhas (Wrong, citin Pinto, 1997) ou por “*programação cultural*” (Giddens, cit por Pinto, 1997) das normas e valores sociais promotoras da coesão social, ignorando, pura e simplesmente, os aspetos da apropriação, da aprendizagem, da interiorização e da participação.

A segunda visão do processo de socialização é construída a partir dos próprios indivíduos e dos seus contextos sociais (Pinto, 1997). Utilizando a metáfora da “*luz branca*”,

nesta segunda perspectiva, cada indivíduo tem, necessariamente, luz própria e diversidade cromática.

Guy Rocher define socialização como:

“Processo pelo qual a pessoa humana apreende e interioriza, ao longo da vida, os elementos socioculturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de agentes sociais significativos e se adapta, assim, ao ambiente social...” (cit. in Pinto, 1997:45)

O processo a que Sarmiento (2003) chama de “*administração simbólica da infância*”, incluindo a mais recente imagem da “*criança cidadã*”, poderá contribuir para reforçar a exclusão social por, cada uma das versões simbólicas constituir uma forma “*homogeneizadora*” de encarar a infância e a prescrição socializadora que lhe está associada.

Pelo contrário, pretende-se construir políticas de inclusão que, conforme refere Sarmiento (2003), articulem os atores com os seus contextos de inserção, a condição geracional com a heterogeneidade social, a igualdade de direitos com a diversidade cultural e das identidades individuais e colectivas, a protecção com a participação.

4 - A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA

A escola, não sendo um mundo isolado, insere-se no meio e faz parte da estratégia global de desenvolvimento, sugerindo a necessidade de participação comunitária, não porque se trate de uma “moda”, mas porque se torna pertinente numa perspectiva de desenvolvimento comunitário, adequado, centrado na resolução concreta dos problemas locais e que mobilize e rentabilize os recursos.

No entanto, a escola, tal como outras instituições sociais, tende a situar-se comodamente, adotando e reproduzindo rotinas educativas, normalizadas e duradouras, de prestação de um serviço que facilmente se burocratiza, deixando pouca ou nenhuma margem de intervenção nos aspetos emergentes mais amplos da multiculturalidade, dos direitos das minorias, dos costumes, da violência e da pobreza, entre outros. Tudo aquilo a que se vem chamando de “boas práticas” situa-se no âmbito das “*etnografias de sala de aula*”, em vez de ser tratado no campo de uma “*antropologia da educação*” (Bruner, 1996: 57).

Um modelo de escola burocrático e descontextualizado, para além de inadequado à nova perspectiva de desenvolvimento, prescinde, claramente, de qualquer dinâmica participativa.

Santos Guerra refere-se às contradições evidentes na escola, entre os seus aparentes propósitos e a sua realidade funcional, em termos paradoxais:

- A escola é uma instituição de recrutamento forçado que pretende educar para a liberdade;
- A escola é uma instituição hierárquica que pretende educar em e para a democracia;
- A escola é uma instituição heterónoma que pretende desenvolver a autonomia;
- A escola é uma instituição que pretende educar para os valores democráticos e para a vida;
- A escola é uma instituição epistemologicamente hierárquica que pretende educar a criatividade, o espírito crítico e o pensamento divergente;
- A escola é uma instituição sexista que pretende educar para a igualdade;
- A escola é uma instituição pretensamente igualitária que mantém mecanismos que favorecem o elitismo;

- A escola é uma instituição que busca a diversidade mas que forma para competências culturais comuns;
- A escola é uma instituição acometida de imposições que pretende educar para a participação;
- A escola é uma instituição acrítica que pretende educar para a exigência democrática;
- A escola é uma instituição aparentemente neutral que esconde uma profunda disputa ideologia e axiológica (Santos Guerra, 1995: 129).

Contudo, o progressivo, e pelo menos pretendido, abandono de uma visão meramente instrutiva da educação, evoluindo para concepções mais amplas de “*educação permanente*”, tem vindo necessariamente a diluir a visão da escola, para a conduzir a uma posição interativa com a comunidade, bebendo desta a inspiração para a adequação aos novos desafios sociais e proporcionando-lhe contrapartidas educativas. A escola e a educação não devem ser, portanto, instituições “como se de uma ilha se tratasse” mas “uma parte do continente” Bruner (1996: 59). Facilmente se constata que o modelo de escola tradicional é incompatível com esta perspetiva de abertura e interação social.

4.1 - A participação comunitária

Aliás, a ideia de participação comunitária na escola, nomeadamente a da participação dos pais, retórica tão intensamente difundida no discurso organizacional da escola e cuja realidade é paradigmática da visão que a escola tem acerca da participação de quaisquer outros elementos da comunidade, circunscreve-se à sua presença em reuniões e órgãos:

“...na linguagem comum dos gestores escolares e dos professores, o uso corrente do conceito de participação, aplicado aos pais e encarregados de educação, parece corresponder geralmente à expectativa da sua presença em entrevistas ou reuniões convocadas pelo professor ou director de turma, consoante os níveis de escolaridade. Para além deste registo, o conceito de participação é também mobilizado num contexto mais restrito, a respeito da presença de representantes das associações de pais, nas reuniões dos conselhos pedagógicos...” (Afonso, 1993: 138)

Embora, nos últimos tempos, se tenha acrescentado outros espaços de representação, de que é exemplo significativo a presença na Assembleia da Escola ou no Conselho Geral, o certo é que esta mantém grande parte das características referidas.

O contacto organizacional próximo que mantemos com a escola de hoje, leva-nos a confirmar a ideia de Afonso (1993), nomeadamente quando o autor refere que tudo o que esteja para além do seu ato presencial, corre sérios riscos de ser considerado como “*ingerência*”, “*intromissão*” ou “*interferência*”.

Esta situação prende-se com uma visão muito elementar da problemática da “*democracia participativa*”, assunto que Pateman (cit. in Afonso, 1993), enquadra em três níveis distintos de participação, consoante a capacidade de decisão atribuída aos participantes.

Num primeiro nível, que o autor designa por “*pseudo-participação*”, os participantes não detêm qualquer possibilidade de decisão efetiva, sendo frequentemente alvo de convencimento no sentido da aceitação de decisões já anteriormente assumidas pela escola. Trata-se da técnica do facto consumado que, por ausência de mecanismos e existência de constrangimentos ao exercício do contraditório, acabam por fazer vingar a versão original.

No segundo nível, o da “*participação parcial*”, os participantes adquirem alguma possibilidade de influenciar as decisões, fruto de alguma capacidade de argumentação acrescida, embora as decisões continuem nas mãos dos gestores.

Finalmente, no nível da “*participação total*”, a capacidade de influenciar as decisões é reconhecida a todos os participantes. Neste contexto, os gestores podem ver assumida uma decisão totalmente contraditória da sua versão dos acontecimentos.

Para além desta visão de colegialidade e participação, através dos órgãos de administração e gestão das escolas, podemos identificar outras formas e outros espaços na escola onde a problemática da participação se coloca com intensidade e com efeitos marcantes no desenvolvimento dos alunos, conforme se assuma uma ou outra forma paradigmática de participação. Uma escola pouco valorizadora das dinâmicas de participação da comunidade exterior não atribuirá, por certo, espaços nem oportunidades de participação na vida da escola aos alunos, nem, provavelmente, organizará a oferta educativa assente em processos de autonomização dos alunos na construção da sua aprendizagem, mediados profissionalmente pelos docentes. Tudo estará decidido previamente, sendo a função do professor “dar aulas”.

Pelo contrário, uma escola que tenha incorporado na sua cultura organizacional uma perspetiva de “*democracia participativa*” avançada, com maior facilidade integrará e envidará esforços no sentido de incluir os alunos, independentemente da sua idade, em processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento integral.

A proximidade dos alunos na escola é a primeira e mais importante oportunidade de abertura à comunidade. Se “os alunos são a comunidade dentro da escola” (Canário, 1992), como pode a escola abrir-se aos pais, mantendo-se fechada aos filhos? O mesmo autor refere, a este propósito:

Uma efectiva abertura da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interações entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como trata os alunos. Como já vimos, a oposição entre a escola aberta e fechada é, em rigor, uma metáfora já que a escola é um sistema aberto, em permanente comunicação com a comunidade local, através dos alunos (Canário, 1992: 80).

Na medida em que a escola possa ser “conquistada” pelos alunos à hegemonia dos professores, agentes da escola “maquineta” de transformar alunos, então não fará sentido falar em “abertura” porque a comunidade é a própria escola e a relação que se estabelecerá será de diálogo geracional e de desenvolvimento cultural.

4.2 - A escola no contexto dos agentes educativos

A proliferação dos meios de comunicação e a diversidade de contactos que, hoje, são proporcionados às crianças e aos jovens, vêm permitindo um forte desenvolvimento, por ação de um leque alargado de agentes educativos, seja na informalidade do contacto social, seja, formalmente, por ação de diferentes instituições sociais (família, escola, igreja ou outras). Podemos dizer, então, que a educação acontece por influência e por ação de um conjunto de agentes educativos.

Fernandes (1998) caracteriza a intervenção destes agentes educativos em função das formas e das modas, chamando-lhe “*multiformes*” e “*multimodas*”.

Assim, uma instituição social pode, no conjunto das suas atividades, incluir a que se dedica exclusivamente à educação, em função e servindo a sua atividade principal, tratando-se, neste caso, de ações de aperfeiçoamento, reciclagem ou estágios.

Na informalidade, o meio social, em interação com o meio familiar, profissional ou de vizinhança, da comunicação social, vão munindo o indivíduo de um conjunto de aprendizagens que vão determinando o seu modo de ser e de comportar-se, próprio de uma categoria social. Muitas profissões estenderam até aos nossos dias características de

aprendizagem assentes na interação com profissionais mais experientes (carpinteiros, trolhas, mecânicos, eletricitas, etc...).

A educação pode ainda acontecer tanto por ação de alguns, normalmente aqueles que apresentam responsabilidades para tal, como o pai, a mãe, um tutor ou o professor, como no seio de um grupo, no qual existe tendência para o surgimento de lideranças.

De uma forma geral, “podemos dizer que o meio social exerce uma ação educativa difusa sobre todos os indivíduos” (Fernandes, 1998:65), seja ela formal e institucionalizada ou informal.

A escola, tal como é conhecida hoje, torna-se uma instituição muito especial pelo facto de ter como atividade principal a educação das crianças e dos jovens, em espaços especificamente concebidos para o efeito, utilizando profissionais especializados que executam um conjunto de diretrizes educativas estabelecidas.

Claro que isto, só por si, nada diz sobre o que se passa no interior da instituição. De facto, a atividade da escola tem vindo a variar em função da evolução das relações sociais e económicas, das alterações que se têm verificado nas formas de encarar as funções da escola, variando entre expectativas de preparação para a vida ativa e a necessidade de custódia das crianças, provocada pelas alterações das relações familiares e laborais.

No que se refere à sua organização interna, a escola tem também acompanhado as alterações políticas, o desenvolvimento das teorias curriculares e a alteração da conceção da profissão docente.

O 25 de Abril de 1974, em Portugal, trouxe consigo alterações profundas no sentido da democratização do ensino e da gestão democrática das escolas, o que sugere, pelo menos no campo das intenções, impulsos importantes facilitadores da participação crescente dos membros da comunidade escolar na gestão das escolas.

Fernandes (1998) apresenta, a propósito da “localização social da educação” o quadro síntese seguinte:

	Como processo Integrado numa Instituição social mais vasta	Como processo autonomizado numa instituição específica
1 O que é a educação como ação social	1. É uma das várias atividades das instituições sociais. 2. É uma ação multiforme e multimoda	É suposta ser a atividade essencial da escola
2 Como se realiza a educação(Processo educativo)	Tende a ser uma atividade informal	Através de uma atividade formalizada e específica
3 Quem educa	Todos, incluindo o próprio educando. O educando é também sujeito. A ação educativa é interação social	Agentes especializados (os professores). O educando é também objeto – (além do conhecimento). Difícilmente é sujeito
4 Onde	Meio social genérico. Vários meios sociais educativos	Meio social específico. A instituição escolar.
5 Quando	Toda a vida	Período etário determinado

Fonte: Fernandes, 1998:69

O quadro sugere um comentário simples acerca de uma característica que, à medida que emergiu a educação escolar, veio acompanhando esta instituição: é que a autonomização do processo educativo constitui uma tentativa de restrição, em cada um dos aspetos referidos no quadro, à ação educativa como processo integrado numa instituição social mais vasta. Vejamos:

- Ao remeter-se a educação para a atividade essencial da escola, estamos a pretender isolar, ou a subtrair ao contexto social, um conjunto de aspetos ligados à educação que podemos identificar como da exclusiva intervenção da escola, num claro esforço de legitimação da própria escola. É recorrente, no discurso sobre a escola, ouvirmos falar, separadamente, de escola e sociedade, como se de duas realidades distintas se tratasse, mesmo que seja para demonstrar a necessidade da sua aproximação.

- Quanto ao processo educativo, a escola assume para si a educação como atividade formalizada e específica, provavelmente porque se entendeu que, na informalidade, a

instituição social alargada seria incapaz de realizar, com sucesso, tal desiderato. Trata-se de nova restrição a uma ação educativa alargada, tanto mais que informalidade, em educação, não é necessariamente sinónimo de inconsequência ou menor qualidade das aprendizagens. Pelo contrário, todos conhecemos situações em que, conhecimentos transmitidos no “local próprio”, a escola, só conseguem tornar-se aprendizagens verdadeiramente significativas quando transferidas para a “informalidade” da sua aplicação.

- Quando se pretende identificar “quem educa”, mesmo quando se aceita, genericamente, que educação é fundamentalmente interação, remete-se, na escola, esta ação para um corpo especializado (os professores) que transmitem conhecimentos. Todos poderíamos prever o que aconteceria se, porventura, se pretendesse incluir nesta ação outras aprendizagens, se se pretendesse dar aulas de “linguagem” ou de “locomoção”, utilizando métodos instrutivos tradicionalmente adotados pela escola, com o sucesso conhecido, retirando-as à informalidade da interação familiar ou social.

- Reduzir a uma instituição social específica, a instituição escolar, o local onde acontece a educação escolar, evidencia, claramente, o esforço que a escola faz, como instituição específica, no sentido de se situar à margem do contexto educativo alargado. É frequente ouvirmos críticas dirigidas à escola, referindo que ela se limita ao que acontece “entre quatro paredes”, desenvolvendo processos instrutivos descontextualizados.

- Por último, limitar a uma faixa etária determinada, o momento da vida do indivíduo em que é educado formalmente, caso isto pudesse acontecer à margem do contexto educativo de toda uma vida, estaríamos a admitir que educação escolar seria um “interregno”, um “parêntesis” no percurso educativo natural de toda uma vida. Sintoma de que esta ideia pode, de facto, estar subjacente à escola instituição educativa fechada é o facto de ouvirmos referir como função da escola o “preparar para a vida” ou “preparar para o futuro”, como se na escola não acontecesse vida ou ela só existisse para além das fronteiras físicas e temporais da escola.

Ora, mantendo a escola “instituição específica” muitas das características acima referidas, o que a torna alvo de críticas contundentes, o certo é que, por mais esforços descontextualizadores que faça, a escola não consegue escapar à influência indelével do contexto social. Mais ainda, se fosse possível a existência pura de uma escola com tais características, apressar-nos-íamos a propor para os nossos filhos algum modelo alternativo,

bastante mais coincidente com processos de educação integrados em instituição social mais vasta, ou até mesmo a desescolarização.

4.3 - A escola como instituição da modernidade

A criação, a partir do sec. XVIII, de uma rede escolar e a constituição de um conjunto de pessoas que tinham como função ensinar a ler, escrever e contar, conferiu à escola características de forte controlo por parte do Estado. Na verdade, Escola da Igreja e Escola do Estado, parecendo duas histórias diferentes, o facto é que constituem apenas “*dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças*” (Nóvoa, 1986 :11).

Em Portugal, como noutras partes do mundo, a modernidade trouxe consigo um modelo de escola que se ocupava das crianças, organizando processos instrutivos intencionais que se baseavam na transmissão de conhecimentos organizados em programas pré-estabelecidos, como forma de as preparar para uma vida ativa “previsível”.

Hargreaves refere-se contundentemente à escola herança da modernidade, escola que ainda hoje alimenta debates, mobiliza a opinião pública em torno de expectativas meramente centradas nos resultados académicos, nos termos seguintes:

A maior parte das escolas secundárias de hoje são, na essência, instituições modernas. Caracteristicamente imensas em tamanho, balcanizadas numa confusão de cubículos burocráticos conhecidos como departamentos disciplinares e articulados precariamente por esse labirinto geométrico conhecido pelo nome de calendário ou horário escolar (Hargreaves, 1998:31).

Ora, se há característica que esteja ausente da condição social da época atual é, sem dúvida, a previsibilidade. De facto, a permanente mudança e incerteza que caracterizam a vida e as relações sociais de hoje exigem que a escola se organize de outra forma, também ela sujeita às condições de imprevisibilidade, que inclua mecanismos de flexibilidade e, acima de tudo, seja um espaço de vida real onde a cidadania se exercite em condições reais, por mergulho cultural.

Este é, parece-nos, o cenário contraditório de fundo que vem enquadrando a ação no palco social onde a escola se insere.

A esta imagem da escola, em termos gerais, acresce, em Portugal, a situação do 1º ciclo e do pré-escolar que, embora transportados recentemente ao convívio normativo dos outros níveis de educação e ensino (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e Decreto-Lei nº 75/2008, de Abril), têm vindo a ser alvo de ações puramente “colonizadoras” por assimilação no contexto organizacional das escolas do 2º e 3º ciclos.

É já prática corrente, em muitos agrupamentos verticais, a introdução, com alguma cosmética de integração vertical, de práticas que são marcadamente fragmentadoras do currículo do 1º ciclo, assentes em dinâmicas de “*colegialidade forçada*” (Hargreaves, 1998), consubstanciadas na presença de uns tantos elementos (poucos) destes níveis de educação e ensino nos órgãos de administração e gestão do agrupamento ou em reuniões de “articulação”, também ela “forçada”.

É frequente assistirmos, como resultante de decisões da mais pura racionalidade, à adoção de manuais iguais para todos os alunos do agrupamento, independentemente da especificidade de cada contexto e da decisão metodológica dos professores; à elaboração de horários para o 1º ciclo segundo o modelo de um tempo para cada “disciplina”; à planificação das atividades curriculares, por ano de escolaridade, para todos as turmas de um agrupamento com centenas de alunos.

Por outro lado, e como já vimos anteriormente, a tão apregoada participação da comunidade, mais concretamente a participação familiar, neste contexto, pareceria não fazer qualquer sentido. Aliás, a atenção que as famílias mantêm sobre uma escola deste tipo incide fundamentalmente sobre dois momentos: o momento da entrada, ficando garantido o princípio do “*acesso*”, e o momento da saída, garantindo o “*sucesso*”. O “*durante*”, o espaço de tempo que medeia um e outro, não passa de um estorvo, algo que gostaríamos de ver passar rapidamente, contrariamente ao que costumamos pretender para a própria vida.

A proposta de trabalho, sobre o qual incidimos a análise reflexiva, no presente relatório, pretendia, com a criação do Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros, conduzir a escola ao convívio das diferentes instituições sociais que pudessem, de forma integrada, atender as necessidades das crianças, dos jovens e das famílias.

5- A INTEGRAÇÃO DE SERVIÇOS PARA A INFÂNCIA

Quando falamos da necessidade de integrar, considerando integração como o exercício de combinação de várias componentes ou elementos num todo em que o resultado não é o mero somatório das partes, é porque estamos convencidos de que existe desintegração ou pulverização. No mesmo sentido, é porque entendemos que este processo de integração traz consigo vantagens, relativamente a um objetivo que temos em mente.

Juntar, amontoar ou tornar igual nada tem a ver com integração, resultando, muitas vezes, em efeitos de confusão, e tentativas de apagar a diferença ou a individualidade das partes.

Assim, torna-se necessário clarificar o conceito no sentido de evitar distorções ou a introdução de perversões, nomeadamente quando falamos de pessoas e das suas relações e culturas.

5.1 - O conceito de integração de serviços

No discurso educacional, o termo tem surgido em variados contextos e, mesmo aqui, é necessário um cuidado atento para perceber de que integração estamos a falar.

Quando nos Estados Unidos, país onde estes assuntos se têm colocado com bastante pertinência, se pretende promover a integração racial, mais do que reconhecer este esforço, importa perceber, nas práticas de tentativa de integração, se elas se destinam a articular a diferença para a valorizar ou se, pelo contrário, se trata de uma ação para assimilar diferentes raças e culturas em função de uma matriz “oficial”.

O mesmo se passa quando falamos de diferentes religiões cuja integração não se entenderia fora do contexto do escrupuloso respeito pela diferença e sua valorização.

Quando na escola se pretende integrar no sentido da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, embora o discurso se situe, claramente, no campo do respeito pela diferença e na valorização das potencialidades de cada um, o certo é que, quer as práticas da escola quer as expectativas dos pais, têm ainda como referência um conjunto de

desempenhos, na sua maioria académicos, que tornam o esforço de integração num movimento no sentido da estandarização de desempenhos.

Gimeno Sacristán refere:

A ideia de fazer uma escola “à medida do aluno” continua sem resolução porque a instituição escolar, pela sua estrutura organizativa e seu funcionamento, é mais coerente com práticas não diferenciadoras que uniformizam os tratamentos, homogeneizando a cultura que se desenvolve, estabelecendo níveis médios de rendimento e de ritmos de trabalho que dificultam a integração dos “atrasados” e dos alunos “diferentes” em geral, de forma que no sistema escolar qualquer aluno se converte em “distinto” por alguma inadequação a este modelo estandarizado de funcionamento (1992: 219).

Na impossibilidade ou incapacidade de provocar a mudança pedagógica na escola, a administração vai encontrando respostas, tão burocráticas como a organização da própria escola, para criar, no seu interior, uma escola à parte composta pela ou pelas turmas de “currículo alternativo” que, segundo entendemos, nada têm de integração.

Uma outra forma de integrar tem a ver com um modelo de trabalho com os alunos designado por “familygrouping” que esteve na base da construção das escolas do 1º ciclo, em Portugal, do tipo P3, adotado a partir da experiência dos países nórdicos, que se caracteriza pela existência de um espaço amplo onde o trabalho pode ser diversificado, tendo presentes alunos de idades e níveis de desenvolvimento muito diversos, cujo objetivo não é que os alunos avancem ou recuem artificialmente nas suas idades cronológicas ou níveis de desenvolvimento, mas que, desta integração, resulte vantagem para todos, a partir da convergência e valorização da diferença.

No campo do desenvolvimento curricular temos vindo a falar também de integração, em oposição à compartimentação estanque de disciplinas ou áreas que, pretendendo ligar a escola à vida real, propõe um trabalho em torno de “*atividades integradoras*”. Estas atividades, colocadas no centro da atividade da escola, emergem da realidade concreta e próxima dos alunos e da comunidade, passando os professores a assumir o papel de coordenadores da intencionalidade educativa e o currículo a ser algo que é construído nas experiências educativas dos alunos.

Perrenoud, referindo-se à forma como a escola trabalha com os alunos, diz:

À escola compete ensinar, antes de avaliar, certificar, selecionar. O elitismo joga-se largamente portanto na maneira como o ensino é concebido. Se, segundo a expressão de Bordieu, tratamos todos os alunos como “iguais em direitos ou

em deveres”, se praticamos a indiferença às diferenças, salvo num momento de avaliar, então o ensino é elitista. Favorece os favorecidos, reproduz as desigualdades (1995:56).

Trata-se da percepção, que conta com mais de um século, da necessidade de promover a atividade pedagógica com os alunos concretos, integrando a diversidade dos alunos, princípio que a escola não tem conseguido implementar na prática.

Fala-se, ainda, de integração a propósito da necessidade de conferir coerência à sequencialidade educativa ao longo da escolaridade o que, em Portugal, nos últimos tempos, se traduziu, numa primeira fase, a partir de 1997 com a publicação do Despacho Normativo nº 27/97, na possibilidade da criação de agrupamentos de escolas com base em dinâmicas locais e na existência de um Projecto Educativo concreto e, ainda mais recentemente, em imposições administrativas de criação de novos agrupamentos ou reconfiguração dos existentes que, parecendo perseguir o mesmo objetivo, se tem traduzido, na prática, em novas formas de instalação “por defeito” de novas centralizações administrativo-burocráticas.

Num recente trabalho realizado em cinco países (Inglaterra, Alemanha, Austrália, Grécia e Portugal), designado por “Joining Forces – A Cross National Study of Integrated Early Childhood Education Care Centres in Five Countries”, tendo como representantes nacionais João Formosinho e Júlia Formosinho, ali se vêm referindo a um outro tipo de integração, a integração de serviços para a infância.

A perspetiva ECEC (Early Childhood Education and Care Services), apresentada naquele estudo, refere-se à “integração” como termo utilizado em diferentes países para descrever as formas de congregar os esforços de diversos prestadores de serviços, oficiais, privados ou até de voluntariado, no sentido de proporcionar uma resposta integrada, e portanto mais eficiente, efetiva e com rentabilização de recursos, às necessidades das crianças, dos jovens e suas famílias.

No mesmo trabalho se refere que a perspetiva ECEC pode ir bastante para além da simples congregação de esforços, passando a ser um serviço integrado, organizado “holisticamente” para atender melhor as necessidades das crianças, jovens e suas famílias, “promovendo a colaboração em detrimento da competição entre serviços”.

Estes serviços podem ser, então, proporcionados quer por uma entidade que, holisticamente, responde às necessidades quer como resultado de parcerias entre diferentes prestadores de serviços.

Esta atitude integradora, reconhecida unanimemente pelos cinco países estudados, embora com contextos culturais muito diversos, como uma vantagem efetiva para a qualidade e facilitação de acesso aos serviços, nomeadamente para as camadas mais desfavorecidas das respectivas populações, surgem, normalmente, como reações à compartimentação e desarticulação de serviços e, raramente, como iniciativas políticas. Contudo, em Inglaterra, surgem, por iniciativa política, os centros designados por “Early Excellence” que combinam serviços de creche, educação, alguns serviços sociais, saúde e oportunidades de formação e emprego no campo do trabalho com crianças.

Como prova de que as práticas precedem, em muitos casos, as decisões políticas, é de referir que existe um centro com estas características, há mais de vinte anos, em Pen Green, dirigido por Margy Whalley.

Esta última conceção de integração de serviços interessa-nos como contributo de enquadramento do presente relatório reflexivo, uma vez que, diluindo a escola na comunidade, nomeadamente no que se refere à sua tradicional posição fechada em relação ao mundo que a rodeia, a pode vir a reconduzir a uma existência ecologicamente integrada nessa comunidade, contribuindo decisivamente para o seu desenvolvimento.

O facto de diluirmos açúcar em água, nem por isso lhe retira o valor. Pelo contrário, ficamos com a certeza de que ele cumpre a sua função de adoçar, retirando-o do açucareiro, sítio onde, potencial adoçante, de nada servia.

5.2 - Os serviços para a infância, em Portugal

A situação, em Portugal, caracteriza-se, genericamente, pela existência de serviços e ausência de integração.

Concretizando um pouco mais, podemos dizer que existe, de facto, um emaranhado de serviços, de programas e projetos destinados a resolver ou a apoiar a resolução, direta ou indiretamente, de alguns problemas da infância, mas o certo é que estes programas se mantêm, desarticuladamente, em concorrência entre si e, muitas vezes, consumindo recursos numa atitude autofágica, sem que os verdadeiros interessados tenham tomado consciência da sua existência.

Os serviços mais visíveis em Portugal e onde tem sido tentada alguma integração, são o Pré-Escolar e o 1º Ciclo e, no âmbito do funcionamento destes dois níveis de educação e ensino, o prolongamento de horário no pré-escolar, as atividades de tempos livres no 1º ciclo, os apoios educativos, alimentação e saúde escolar.

Com o objetivo de conhecer o terreno no que se refere aos serviços e programas destinados, direta ou indiretamente, às crianças e aos jovens, foi feito um levantamento com base na consulta de legislação de suporte, bem como na consulta do “Guia de Legislação e Recursos sobre Trabalho Infantil”, editado pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade, em 1999, tendo resultado um conjunto de quadros dos quais consta a referência ao tipo de serviço, as entidades envolvidas, o enquadramento legal e os objetivos. Estes documentos extensos contêm um total de trinta e sete serviços, tendo servido de base à elaboração do quadro síntese seguinte, em função das seis categorias que definimos:

OS SERVIÇOS EM PORTUGAL

Tipo de serviço	Serviços/Programas	Entidades responsáveis
Educativos/Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Creche • Pré-escolar • Educação Básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministério da Educação • IPSS • Estabelecimentos particulares
Apoio direto	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação • Transporte • Alojamento • Seguro escolar • Apoio educativo • Currículo alternativo • Saúde escolar • Acolhimento temporário 	<ul style="list-style-type: none"> • Autarquias • Ministério da Educação • Ministério da Saúde • Segurança Social
Proteção	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Apoio à Família e à criança • Comissão de Protecção de Crianças e Jovens • Eliminação do trabalho Infantil • Programa Ser Criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Comissões locais • Segurança Social • Autarquias • Qualquer cidadão
Inserção na vida ativa	<ul style="list-style-type: none"> • Programa inserção de jovens na vida activa • Orientação escolar e profissional • Como escolher o meu futuro • Sessões de informação e orientação • Preparação pré-vocacional • Cursos de Educação e Formação • Qualificação inicial • Subprograma integrar • Formação profissional especial • Escolas oficinas • Unidades de apoio à inserção na vida activa • Programa Formação/emprego • Jovens voluntários para a solidariedade 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas • Centros de Emprego • Centros de Formação • Instituto Português da Juventude
Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de tempos livres • Colónias de férias • Programa ocupação de tempos livres • Programa férias desportivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança Social • IPSS • Instituto Português da Juventude • Estabelecimentos particulares
Apoios económicos	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimento Social de Inserção • Auxílios económicos • Subsídio a crianças e jovens • Bonificação por deficiência • Subsídio a frequência de estabelecimento de ensino especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança Social • Autarquias • Ministério da Educação

Fonte: Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1999

5.3 – Orientações gerais para a integração de serviços

Com base no estudo internacional, anteriormente referido, e na percepção que temos da integração de serviços para a infância, podemos dizer que:

- 1- É consensual a vantagem da integração de serviços na perspectiva de desenvolvimento global das crianças, considerando que a educação e os cuidados não podem viver separados.
- 2- A manutenção dos serviços separados separa, também, os destinatários em necessitados e não necessitados e não permite uma perspectiva compreensiva e inclusiva. Trata-se de integrar, não apenas os serviços, mas “todas as crianças”.
- 3- Integração de serviços dependerá, não apenas de políticas integradas para a infância, mas também da disponibilidade dos profissionais para cooperar numa perspectiva não corporativa. As pessoas são fundamentais neste processo.
- 4- As políticas integradas para a infância deverão emergir, fundamentalmente, como dinâmicas comunitárias, evitando a excessiva prescrição que, por melhores que sejam as intenções, pode conduzir ao fracasso, por ausência de envolvimento e participação cívica.
- 5- As dinâmicas de integração de serviços para a infância deverão, em paralelo, manter uma componente de desenvolvimento cultural da comunidade e de valorização do conhecimento e da cultura, fatores determinantes na elevação das expectativas relativamente aos filhos.
- 6- A escola deve fazer um esforço no sentido de alterar profundamente as suas práticas, nomeadamente criando espaços, momentos e estruturas que proporcionem aos alunos uma efetiva participação cívica e práticas de cidadania, garantindo que, sendo cidadãos de corpo inteiro em criança, possam continuar a sê-lo em adulto.

6 – METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DE UM ESTUDO

Desde o início, o Agrupamento de Escolas de Briteiros, através da equipa que liderou o processo da sua constituição, assumiu três opções fundamentais que nortearam o percurso e estiveram presentes no seu Projecto Educativo, até à data da sua extinção, na versão de Agrupamento Horizontal, em finais de 2003:

- a) Uma opção pedagógica e uma metodologia de construção e desenvolvimento curricular, em colaboração, assente no paradigma construtivista da aprendizagem;
- b) Uma progressiva aproximação das escolas às comunidades e criação de estruturas de participação cívica dos alunos (Assembleias Gerais de Alunos);
- c) Indução de dinâmicas comunitárias no sentido do alargamento dos serviços para a infância, nomeadamente, o alargamento da rede do pré-escolar, serviço de refeições, tempos livres e prolongamento de horário, quando necessário.

6.1.1 - Uma opção pedagógica

O Agrupamento de Briteiros arrancou marcado por todos os constrangimentos identificados para o 1º ciclo e pré-escolar, dos quais se salientam: isolamento das escolas nas zonas rurais; isolamento dos professores no interior das “suas salas de aula”; ausência total de recursos básicos (telefone, computadores, cantinas), situação ainda muito próxima do “quadro e giz”; menor estatuto dos docentes, provocado pelo menor estatuto da formação inicial. Ninguém foi escolhido ou especialmente convidado a integrar o agrupamento. Todos os medos e angústias estavam bem presentes. Havia, entretanto, um desafio e uma vontade.

Num documento produzido no âmbito de uma ação de formação, na modalidade de círculo de estudos¹, que decorreu no agrupamento em 1998, vários professores davam conta do seu sentir relativamente a todo este processo:

“...já por várias vezes tinha ouvido falar de agrupamentos de escolas, mas esse tema pouco ou nada me dizia e não entendia muito bem qual seria o tipo de trabalho a desenvolver nas escolas agrupadas”

¹ Contributos de diferentes professores, registados no documento “Círculo de Estudos sobre Implicações do Projecto Educativo na Construção e Desenvolvimento Curricular” em 1998

“Tinha lido alguma coisa sobre o assunto quando se falou de áreas escolares e senti-me interessada pela situação. Tudo o que ia surgindo no sentido de evitar o isolamento, a falta de recursos financeiros, humanos, estabilidade do corpo docente (sou efetiva há 27 anos), despertava a minha atenção e vontade de mudança”

“Sentia-me inquieta, não imaginava como nem com quem a minha escola ia ser agrupada”

“Fiquei um tanto surpreendida e, ao mesmo tempo, receosa pois ainda não me sentia preparada para embarcar numa tal aventura. Por outro lado, ainda desconhecia as vantagens que poderiam existir numa ligação entre escolas. Depois de refletir em conjunto com as outras colegas e com alguma coragem, decidimos aderir à constituição do agrupamento”

“Na minha experiência pessoal e profissional senti bastante a amargura que constitui trabalhar em escolas isoladas, sem um mínimo de condições, sem colegas para dialogar, com quatro anos de escolaridade e um número reduzido de alunos”

“Após algum tempo de experiência, não me arrependo de ter aderido pois considero que têm havido inúmeras vantagens, não só para os professores como para os alunos. A nossa atividade pedagógica tem sido enriquecida com os contributos das experiências dos colegas dos diversos núcleos e ajudada pelos elementos da comissão provisória”

“O problema do isolamento já não se faz sentir e o cruzamento de experiências e atividades entusiasma as crianças que se sentem mais motivadas para a aprendizagem”

“Quando um pequeno grupo de alunos de S. Salvador veio à nossa escola apresentar uma palestra sobre a floresta, verifiquei que os meus alunos estiveram muito atentos ao desenrolar dos trabalhos e responsavelmente animados quando tiveram de guiar os colegas numa visita às instalações. Senti claramente que aquilo os tinha tocado profundamente, mais do que se tivesse sido eu a fazê-lo”

“Através do agrupamento tenho tido acesso a formação interessante e motivadora que tem contribuído para o enriquecimento da minha prática pedagógica”

“Não sei se o termo trabalho colaborativo será o adequado mas tenho vindo a notar que é bom trabalhar em grupo, conhecer outros colegas, trocar experiências”

Foi sendo construída uma dinâmica de passagem da “teoria declarada” da acção, das regras e normas de funcionamento, para uma perspetiva de “teoria em uso” (Argyris e Shon, cit. in Bolívar, 2000), reconhecendo que o conhecimento se constrói e que a significatividade e funcionalidade das aquisições se centram em práticas de pesquisa e experimentação, tendo sempre como objetivo que todos os alunos, na sua diversidade, aprendam a colaborar, aprendam a fazer e, acima de tudo, aprendam a ser.

De facto, a dinâmica induzida ao longo destes anos de construção de uma comunidade educativa mantém as marcas epistemológicas de um projecto curricular integrado que se constrói, que se adequa e se flexibiliza; de uma aprendizagem que só faz sentido se for verdadeiramente significativa e funcional; de um corpo docente que rejeita o isolamento e a alegre ignorância, para assumir uma perspetiva investigativa e colaborativa; e uma conceção de escola que ultrapassa a mera opção por um qualquer modelo de estrutura organizacional inerte, para se construir na personificação de uma “organização que aprende”.

6.1.2 - A cidadania dentro e fora da escola

O “deficit” de participação cívica, generalizadamente diagnosticado em Portugal, tem exigido da escola uma atenção especial.

O Agrupamento de Briteiros assumiu esta vertente como um dos pilares fundamentais e determinantes no desenvolvimento comunitário e no desenvolvimento dos alunos.

Esta perspetiva pretendia alterar profundamente a relação das famílias com o conjunto de instituições, incluindo a escola, prestadoras de serviços que tradicionalmente funcionam em desarticulação entre si e são frequentemente encaradas como exteriores à dinâmica social.

Na medida em que as comunidades passem a assumir os problemas como seus, a organizar-se para refletir sobre o assunto e delinear soluções, passaremos a ter condições para que as respostas tenham, necessariamente, que ser integradas e os serviços, pelo menos numa primeira fase, sintam a necessidade de articular os esforços entre si, como primeira etapa da construção da integração de serviços².

Coerentemente com esta dinâmica, passou a adotar-se, no interior da escola, um processo intencional de criação de espaços de participação cívica dos alunos, de que as Assembleias-gerais de Alunos³, eram, e são ainda em alguns casos, a face visível. Nestas Assembleias, os alunos têm oportunidade de decidir aspetos importantes da vida da escola, com carácter vinculativo, como forma de exercitar a participação cívica, com efeitos importantes no desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilidade.

6.1.3 - Os serviços na comunidade de Briteiros

Uma outra preocupação que o Agrupamento de Briteiros manteve, ao longo do tempo, foi potenciar a proximidade da escola ao seu contexto local no sentido de a fazer evoluir para uma situação de envolvimento construtor de dinâmicas e soluções para os problemas.

Recentes evoluções da organização familiar e das relações de trabalho nas comunidades, têm exigido uma outra forma de atender as crianças, na ausência da família.

De facto, de uma situação de ligação à atividade rural e existência de famílias alargadas, passou-se a uma situação completamente diferente de trabalho por conta de outrem, em empresas da zona, acedendo a estes postos de trabalho uma parte importante das mães dos alunos.

Esta realidade confrontou a comunidade com problemas novos e muito concretos:

² Adiante retomaremos alguma reflexão acerca da “localização social da educação” como processo integrado numa instituição mais vasta ou como processo autonomizado numa instituição específica, com base em trabalho do Professor Sousa Fernandes (1998).

³ A existência das Assembleias-gerais de alunos fazia parte integrante da metodologia de construção e desenvolvimento curricular, adoptado no Projecto Educativo do Agrupamento Horizontal de Escolas de Briteiros. A partir de finais de 2003, depois da verticalização imposta pela administração educativa, este ou qualquer outro aspecto metodológico foram abandonados, permanecendo apenas em algumas escolas a prática das Assembleias-gerais de alunos.

- Onde deixar os filhos?
- O que fazer com eles, neste tempo?

O Agrupamento de Briteiros não conseguiu ficar à margem deste problema e passou a acompanhar de perto e a coordenar iniciativas locais neste âmbito, estabelecendo protocolos com Centros Sociais, Casa do Povo, Juntas de Freguesia e Associações Culturais⁴.

6.2 - Uma perspectiva de investigação

O trabalho que desenvolvemos, no âmbito do Agrupamento de Escolas de Briteiros, em Guimarães, centrado na criação do **Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros (CISIB)**, envolveu duas atitudes complementares:

- Por um lado, utilizando a metáfora sugestiva do “rio que corre” Oliveira-Formosinho (2002), a propósito da opção metodológica por estudos de caso, passámos a acompanhar, como participantes, o curso do desenvolvimento da ação no seu contexto concreto, sem nos demitirmos de exercer a nossa influência no sentido da concretização de metas que consideramos fundamentais.

- Por outro lado, numa atitude de transformação deste “objeto social” num “objeto científico” Oliveira-Formosinho (2002) tivemos, naturalmente, que clarificar o paradigma epistemológico em que nos situamos e que traçar algumas linhas de ação ou o “modo de fazer”.

Estávamos, portanto, duplamente interessados na construção do CISIB: na sua criação como realidade social e educativa que se desenvolveria no contexto ecológico da Comunidade Educativa de Briteiros e na investigação científica que pretendíamos realizar a propósito da sua concretização.

Foi, sem dúvida, um trabalho enquadrado no paradigma da investigação qualitativa.

Quando nos situamos no campo da investigação qualitativa, pretendemos realçar as suas características próprias, claramente distintas de formas de investigação quantitativa, sem

⁴ A prática de estabelecer protocolos com diferentes instituições locais, dispostas a proporcionar aos alunos prolongamento de horário, actividades de tempos livres, animação sócio-educativa, acompanhamento nas refeições, entre outros, manteve-se aquando da verticalização do Agrupamento. Trata-se de parcerias de utilidade evidente na manobra organizacional da escola, pelo que se manteve, obviamente.

no entanto pretendemos justificar esta opção com argumentos valorativos de uma em relação à outra.

Trata-se, apenas, do reconhecimento de que, como refere Stake (1995), a investigação qualitativa visa a compreensão dos acontecimentos que resultam da experiência humana, bem como das complexas inter-relações que acontecem na realidade. Esta é uma visão segundo a qual se reconhece que os indivíduos não atuam em função de padrões de comportamento preestabelecidos ou generalizáveis, mas no âmbito da singularidade dos processos de atribuição de significados.

Bogdan y Biklen, a este propósito, referem:

As pessoas não agem com base em respostas predeterminadas a objetos predefinidos, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem, cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduza no processo de definição através de métodos como a observação participante (1994:55)

No que se refere ao papel do investigador, Stake(cit. in Rodríguez Gómez, 1999), realça a sua intervenção pessoal, desde o início da investigação, numa atitude de “compreensão experiencial”, contrastando com a posição do investigador, numa abordagem quantitativa, de distanciamento relativamente aos acontecimentos para os interpretar estatisticamente. Assim, o investigador, e segundo o mesmo autor, na investigação qualitativa, não descobre, mas constrói o conhecimento, constituindo-se como o instrumento principal da recolha de dados.

Taylor y Bogdan (cit. in Rodríguez Gómez, 1996:33), referem algumas características próprias da investigação qualitativa:

- 1- É indutiva
- 2- O investigador observa o cenário e as pessoas numa perspectiva holística; as pessoas, os cenários ou os grupos não são reduzidos a variáveis, mas considerados como um todo.
- 3- Os investigadores qualitativos são sensíveis aos efeitos que eles mesmos causam sobre as pessoas que são objecto do seu estudo.
- 4- Os investigadores qualitativos tratam de compreender as pessoas a partir das suas próprias referências.
- 5- O investigador qualitativo suspende ou afasta as suas próprias crenças, perspectivas ou predisposições.
- 6- Para o investigador qualitativo, todas as perspectivas são válidas.
- 7- Os métodos qualitativos são humanistas.
- 8- Os investigadores qualitativos dão ênfase à validade na sua investigação.

9- Para o investigador qualitativo, todos os contextos e pessoas são dignos de estudo.

10- A investigação qualitativa é uma arte.

Por outro lado, Miles y Huberman (cit. in *Rodríguez Gómez ,1996:33*) apresentam as características da investigação qualitativa:

- Realiza-se através de um prolongado e intenso contacto com o campo ou situação de vida. Estas situações são tipicamente “banais” ou normais, reflexo da vida diária dos indivíduos, grupos, sociedades e organizações.
- O papel do investigador é alcançar uma visão holística (sistémica, ampla, integrada) do contexto objeto de estudo: a sua lógica, as suas relações, as suas normas explícitas e implícitas.
- O investigador tenta recolher os dados sobre as perceções dos actores a partir do interior, através de um processo de profunda atenção, de compreensão empática e de suspensão ou rutura com os preconceitos sobre os tópicos objeto de discussão.
- Lendo através destes materiais, o investigador pode isolar certos temas e expressões que podem rever-se com os informantes, mas deveriam manter-se no seu formato original ao longo do estudo.
- Uma tarefa fundamental é a de explicar as formas como as pessoas em situações particulares compreendem, narram, atuam e lidam com as situações quotidianas.
- São possíveis muitas interpretações destes materiais, mas algumas são mais convincentes por razões teóricas ou de consistência interna.
- Utilizam-se relativamente poucos instrumentos standardizados. O investigador é o principal instrumento de medida.
- A maior parte das análises realizam-se com palavras. As palavras podem unir-se, subagrupar-se. Podem organizar-se para permitir ao investigador contrastar, comparar, analisar e oferecer modelos sobre elas.

Podemos, também, referir que a nossa intenção inicial era realizar um **estudo de caso**, opção que depende, à partida, “*do interesse num caso concreto*”.

Dizer que íamos conduzir um estudo de caso, só por si, diz apenas que pretendíamos “*abrir a investigação aos contextos de vida e de ação*” (Tabachnick, 1989), ou que pretendíamos construir uma “*compreensão aprofundada*” desta realidade (Denzin e Lincoln, 1994), sem no entanto termos definido previamente, de forma rígida, técnicas de investigação, uma vez que o estudo de caso convive facilmente com diferentes opções deste tipo.

Diversos autores têm vindo a tentar definir estudo de caso em diferentes perspetivas de abordagem, percorrendo um leque de possibilidades que vão desde os estudos etnográficos, estruturados em torno da forma como o investigador percebe a realidade, até estudos construtivistas, estruturados em torno de “*processos de crescimento*” ou de construção da própria realidade por autores que influenciam o rumo dos acontecimentos, em função de metas estabelecidas.

A este propósito, recorremos aos estudos de Yin(1994), Stake(1998) ou Merriam(1988) que, de uma forma geral, centram o estudo de caso nos fenómenos e sua relação com os contextos, na particularidade e complexidade destas relações ; nos trabalhos de Denny(1978) e Mac Donald e Walker(1977) que se referem ao estudo de caso como forma de examinar, completa e intensamente, os fenómenos em ação ou, ainda, de Patton(1980) que se refere ao estudo de caso como uma forma particular de recolher, organizar e analisar dados.

Fizemos, à partida, uma primeira opção fundamental: A construção do Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros e a investigação realizada, foi um **estudo de caso de natureza construtivista** porque assumiu a sua particularidade, no seu espaço, os seus autores e suas interações, não apenas conhecendo-os ou interpretando-os, mas induzindo a introdução de novas perspetivas, novas possibilidades ou até alternativas concretas ao curso que os acontecimentos assumiram, “*por defeito*”, caso não houvesse intervenção no âmbito da investigação.

A investigação qualitativa realizada ocorreu no contexto natural do Agrupamento de Escolas de Briteiros e no âmbito da criação e desenvolvimento do Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros (CISIB).

Não existiam teorias ou hipóteses de partida ou predeterminadas, surgindo, na medida oportuna, para acompanhar e suportar o processo de investigação. O investigador surgiu como instrumento principal da recolha de dados. Os dados foram descritivos sem recurso, portanto, à quantificação. A investigação centrou-se nas experiências dos participantes e nos significados que estes atribuíram às suas próprias vidas, na especificidade dos contextos. A investigação centrou-se no processo e nunca na busca desenfreada de um produto. Pretendeu-se compreender como as coisas ocorrem. A interpretação foi ideográfica com prioridade para o particular em detrimento da generalização. A negociação dos significados e interpretações serviram de base à reconstrução das realidades subjetivas. Assentou no recurso ao conhecimento intuitivo, não sendo quantificáveis os dados.

A investigação suportou-se na elaboração de **um portfólio**, do qual fazem parte alguns documentos de suporte ao arranque do projeto, nomeadamente:

- ✓ Projeto de criação do CISIB;
- ✓ Protocolo estabelecido entre o órgão de gestão do Agrupamento, a Câmara Municipal de Guimarães e a Direção Regional de Educação do Norte.
- ✓ Textos publicados na revista ELO do Centro de Formação Francisco de Holanda, divulgando a iniciativa.
- ✓ Formulários de suporte ao registo pormenorizado das intervenções do CISIB em todas as situações concretas de integração de serviços.
- ✓ Primeiro levantamento dos serviços, programas ou projetos, direta ou indiretamente dirigidos às crianças, jovens e suas famílias, potencialmente integráveis, com referência ao enquadramento legal e objetivos que perseguem.
- ✓ Toda a informação sobre a situação relativa à população e sua caracterização (população por faixas etárias, níveis de escolarização e sua evolução nos últimos dez anos)
- ✓ Toda a informação sobre abandono escolar e distribuição de recursos e serviços em cada comunidade do Território Educativo (creche, ATL, saúde, cantinas, escolas, jardins de infância, prolongamento de horário, associações culturais ou recreativas, etc.)

7. UM PROJETO DE INTEGRAÇÃO DE SERVIÇOS PARA A INFÂNCIA

7.1 - Descrição de um percurso

A descrição de um percurso carece da definição de um ponto de partida, mais ou menos convencionalizado, mas que permita, sem ignorar, naturalmente, tudo o que o precedeu e marcou indelevelmente, encontrar a “fatia” de tempo e de ação sobre o qual dirigimos a intenção reflexiva. Este é o tempo, o espaço e a ação que se constitui como o caso, objeto da nossa atenção.

As profundas alterações organizacionais impostas ao Agrupamento Horizontal de Briteiros⁵ coincidiram com o momento de arranque da preparação da intervenção no âmbito da criação do Centro de Integração de Serviços para a Infância, realidade objeto de estudo a que nos referimos anteriormente⁶. Esta coincidência conferiu ao trabalho um carácter completamente diferente daquele que teria uma investigação participante ou um estudo de caso construtivista, num contexto de continuidade.

Na continuidade, o investigador colocava-se numa posição incómodo de ter que conseguir o distanciamento necessário à perceção das diferentes realidades e à evolução dos acontecimentos, permanecendo sob forte pressão, provocada pela condição de autoria e liderança do rumo dos acontecimentos.

Pelo contrário, em situação de rutura, surgiu a oportunidade de, sem conseguir evitar totalmente uma certa nostalgia relativamente ao passado que alimentava uma auto-estima coletiva, iniciar um novo percurso, também ele carregado de fortes expectativas positivas. Foi um caminho construído de raiz, um caminho que exigiu, igualmente, liderança e legitimação.

As ideias, quando não condicionadas pela imposição normativa, surgem na cabeça dos atores, dos protagonistas. A ideia de criação do Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros (CISIB), surgiu como consequência, quase natural, de preservação de uma dinâmica comunitária construída e um contributo “*liderante*” do investigador, dinâmica

⁵ Referimo-nos à imposição da Administração Educativa de transformação do Agrupamento Horizontal de Briteiros em Agrupamento Vertical, por fusão deste com a EB2,3 de Briteiros, à margem de qualquer dinâmica local que a justificasse.

⁶ Estudo de caso construtivista a que nos referimos em “Uma perspetiva de investigação”.

que, antes de ser projeto formalmente escrito, assentou na necessidade concreta de, perante os problemas de que os alunos iam, de alguma forma, dando sinal, tomar a iniciativa de ativar as redes necessárias de resolução ou, pelo menos, tentativa da sua resolução.

O facto de ser objeto de investigação acrescentou a este movimento de intenções transformadoras, outras exigências de rigor e monitorização que, podemos dizer desde já, reverteram a favor dos resultados.

O dia zero do arranque da nova realidade organizacional em Briteiros mantinha, no início do ano letivo de 2003/04, duas características fundamentais: por um lado, um Agrupamento Horizontal, acabado de ser extinto forçadamente, profundamente ferido no seu orgulho e que apresentava algum desânimo e o risco de inversão, em atitude auto defensiva, das práticas pedagógicas que vinha mantendo, práticas que constituíam, para além da crença nas vantagens para a aprendizagem dos alunos, um fator de manutenção em alta da auto-estima docente; por outro lado, uma escola EB2,3, invadida na sua privacidade, que acabava de ser empurrada para uma situação organizacional a que nunca tinha aspirado e parecia que, também, não encontrava vantagens na solução imposta.

Este processo de criação do CISIB implicou, por outro lado, a concretização de algumas opções e decisões de partida, assumidas pelo promotor/investigador: a não candidatura a integrar a equipa da Comissão Executiva Instaladora; a dedicação exclusiva da dispensa da componente letiva ao processo de criação do CISIB; a necessidade de propor um protocolo legitimador do processo.

A Comissão Executiva Instaladora foi constituída, com base em lista única, por dois elementos docentes que integravam o Conselho Executivo da EB2,3, a representante da educação pré-escolar que integrava o Conselho Executivo do Agrupamento Horizontal e a representante do 1º ciclo, apresentada pelo promotor/investigador aos restantes elementos, tendo este funcionado como elemento indutor e de apoio à constituição desta equipa. Desta forma se ultrapassou uma fase de desmotivação que resultava como reação à imposição da administração educativa, de fusão das duas organizações.

Das razões apresentadas para se manter à margem da solução encontrada para o órgão de gestão, o promotor/investigador alegou, por um lado, a exigência da manutenção da coerência com as posições que vinha, há anos, assumindo de desacordo relativamente ao paradigma organizacional, desenhado pela administração educativa para aquele território

concreto, em agrupamento vertical, ignorando completamente a existência de um projeto educativo que o sustentasse e, por outro lado, a existência de acordo tácito que garantia a viabilidade da sua dedicação, a tempo inteiro, à construção do projeto de criação do CISIB.

Uma vez realizadas as eleições e constituída a Comissão Executiva Instaladora, o processo de criação do CISIB corria sérios riscos de, por diluição natural, passar a ser considerado um “*brinquedo*” marginal, destinado a entreter um ex-presidente do conselho executivo, eventualmente agastado com a brutalidade da imposição administrativa.

Esta previsão ia sendo confirmada à medida que o tempo avançava, permanecendo à margem da agenda de prioridades do agrupamento, agora vertical. A escola, tendencialmente ocupada com o dia-a-dia administrativo/burocrático, não encontrava tempo ou, talvez até, motivação para dispensar lugar de relevo ao CISIB, no início.

Esta situação começou a ser ultrapassada com base em algumas acções estratégicas que, progressivamente, foram conferindo visibilidade e legitimidade ao CISIB:

- a) Apresentação de um projeto, na versão escrita, centrado na criação do CISIB;
- b) Apresentação de um documento de trabalho contendo os termos de um protocolo a ser assumido pela Direção Regional de Educação do Norte, a Câmara Municipal de Guimarães e o Agrupamento de Escolas de Briteiros;
- c) Participação ativa do CISIB na construção do 1º Regulamento Interno, nomeadamente nos aspetos do enquadramento do CISIB como estrutura de orientação educativa e a sua relação com as outras estruturas do agrupamento.

7.2 - O projeto CISIB

A necessidade de formalizar a proposta de trabalho e, por outro lado, a impossibilidade de estabelecer com rigor uma previsão dos acontecimentos, determinou a elaboração de um documento de partida que continha quatro componentes fundamentais (Anexo 1):

- 1. Os princípios subjacentes à intenção;
- 2. Objetivos a atingir e algumas tarefas de arranque, relacionadas com cada um dos objetivos;

3. Explicitação da intenção de desenvolver investigação académica;
4. Definição das formas de avaliação e divulgação do projeto.

No campo dos princípios, o documento explorava, de uma forma simples, a convicção de que a escola não é um mundo à parte ou uma instituição que possa continuar a manter características de isolamento face a um conjunto de outras instituições comunitárias, facilmente mobilizáveis para a criação de redes de ação no sentido da identificação e tentativa de resolução dos problemas da infância e suas famílias; a constatação de que este isolamento da escola tende a provocar a sua acomodação a rotinas educativas que facilmente se burocratizam, não deixando, como já dissemos anteriormente, margem de manobra para atender os aspetos emergentes da multiculturalidade, dos direitos das minorias, dos costumes locais, da diferença, da violência e da pobreza; a constatação da existência de uma profusão de serviços, projectos e programas orientados para a infância e seus problemas, mas que se mantinham desarticulados no terreno, consumindo recursos e não produzindo quaisquer efeitos; e, por fim, a convicção de que uma possível solução passaria pela assunção de dinâmicas comunitárias de base, de que o CISIB seria um possível ativador.

Como objetivos, surgiam intenções de instalar o centro, estabelecer protocolo com a Direção Regional e com a Câmara Municipal, promover e aprofundar uma nova relação com a comunidade, participar no Conselho Local de Acção Social e na Comissão Social Interfreguesias “Castreja” e desenvolver investigação académica centrada em todo este processo. Descia, depois, com algum pormenor, a prever tarefas prioritárias que pretendiam facilitar, objetivamente, a criação de existência visível ao Centro de Integração, embora sem a tentação de institucionalização fechada. O CISIB propunha-se, fundamentalmente, construir uma disponibilidade para desencadear uma ação estruturante, com três componentes fundamentais:

1. O CISIB como ativador de redes;
2. Uma relação com a comunidade;
3. Uma relação com a escola.

Todo este trabalho ficava controlado, externamente, pela intervenção avaliativa das entidades envolvidas no protocolo, a partir da apresentação periódica de relatórios, por parte do coordenador do CISIB.

7.3 - Um protocolo

Como já referimos anteriormente, a aventura em que nos vínhamos envolvendo corria o risco de ser ultrapassado pelos acontecimentos e assumir um papel marginal se, entretanto, não fosse acionada uma primeira rede que envolvesse as entidades que legitimassem o processo. Simultaneamente, deveriam ser previstos mecanismos de avaliação e monitorização, sem os quais a legitimidade seria abalada nos seus fundamentos por ausência de responsabilidades partilhadas.

Tomava-se, desta forma, consciência de que a existência de um “contrato” ou um “pacto” funcionaria como instrumento decisivo na promoção da mudança, permitindo a indução de novas formas de cooperação e comprometimento, certos, por outro lado, de que o próprio Ministério teria interesse em ver surgir iniciativas que aportassem alguma inovação.

Sousa Fernandes refere duas razões para a existência de “pactos” ou “contratos”:

- 1- Como uma estratégia política do Ministério para reforçar o envolvimento das escolas e o envolvimento dos membros da comunidade escolar em projetos educativos inovadores...
- 2- Como uma forma de criar plataformas locais de cooperação e de comprometer escolas, autarquias e parceiros sociais na implementação de uma política local de educação e de potenciar a gestão de recursos existentes ou mobilizáveis a esse nível. (2000:898)

A primeira versão do protocolo/documento de trabalho deixava ao Agrupamento de Escolas a identificação dos problemas e de busca de soluções, circunscrevendo a intervenção da Câmara Municipal e da Direção Regional à disponibilização de recursos e a autorizações formais, quase exclusivamente.

A Câmara Municipal de Guimarães reivindicou uma participação muito mais ampla uma vez que grande parte do diagnóstico feito coincidia com as preocupações prioritárias da autarquia.

O excerto do enquadramento protocolar⁷, que se transcreve, ilustra claramente o âmbito de intervenção estratégica da escola e da autarquia:

...a escola não é um mundo à parte mas tem que ser considerada no conjunto das políticas integradas para a infância.

⁷ Em Anexo 2 figura a versão final do protocolo CISIB

Os constrangimentos associados às características culturais e socioeconómicas do Território Educativo de Briteiros, já amplamente diagnosticados quer pela escola quer pela Câmara Municipal de Guimarães, exigem uma intervenção concertada no sentido de valorizar o acesso à cultura, a partir da indução do exercício da cidadania e da participação.

As dificuldades de acesso à cultura, o baixo nível de escolaridade e o abandono escolar, associados a outros aspectos estruturais como a condição periférica, o deficit de identidade cultural e a assumpção de um paradigma de desenvolvimento tendo como referencial modelos urbanos de vida, conferem a esta comunidade algumas características que determinam a desvalorização da escola, do conhecimento, da cultura e acentua marcas de subdesenvolvimento (Protocolo de constituição do CISIB, 2003)

A Direção Regional de Educação do Norte, na sequência da reflexão interna que realizou, com base na documentação entregue e na negociação conduzida pelo promotor (aqui na qualidade de investigador), aprova o projeto, conferindo-lhe legitimidade intrínseca, associada à concordância manifestada quanto a princípios e objetivos, apelando, entretanto, à necessidade de conferir ao processo e, mais concretamente, a uma estrutura emergente (o CISIB), legitimidade formal por enquadramento no âmbito do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, normativo que, na altura, “estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa, previstas no Regime de Autonomia Administração e Gestão das Escolas em vigor (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio).

A Direção Regional, em ofício de 2/11/03, enviado ao Agrupamento de Escolas, com conhecimento à Câmara Municipal de Guimarães, referia expressamente:

“Na sequência da documentação relativa ao Projeto de criação do Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros, enviada pelo professor Adelino Gomes Oliveira, informo V. Ex.a de que, de acordo com despacho de 6/11/03, da Senhora Directora Regional Adjunta, o desenvolvimento deste projeto mereceu a concordância desta Direção Regional.

No entanto, e no sentido de salvaguardar a operacionalização das disposições do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, o documento de trabalho referente ao desenho do projecto, antes de passar à versão definitiva, deverá ser reconstruído e negociado com as estruturas pedagógicas existentes que, no quadro do RAAG, efetivamente corporizam a sede de reflexão e de promoção e desenvolvimento de estratégias de articulação das situações de trabalho (de todos os níveis de educação e ensino) com as culturas da infância aí existentes e com as tentativas de resolver os problemas concretos”⁸

No mesmo documento, a Direção Regional indica um seu técnico para acompanhamento do projeto.

⁸ Doc. Nº 7 da listagem de documentos produzidos ao longo do processo CISIB.

O novo Agrupamento de Escolas concordou com o processo, sem que fosse muito claro se esta posição de concordância, quase silenciosa, correspondia a uma tomada de posição ou se, pelo contrário, correspondia a algum “*deixar andar para ver o que acontecia*”. A verdade é que o Agrupamento, pela voz da sua Comissão Executiva Instaladora, não colocou qualquer entrave explícito ao processo iniciado, subscrevendo o protocolo.

7.4 – A legitimação interna do CISIB

Um dos momentos mais importantes da legitimação interna da construção do CISIB foi aquele que conduziu à definição clara do espaço organizacional a ocupar por esta estrutura do Agrupamento. Esta clarificação estrutural foi induzida pela intervenção da DREN quando, na comunicação já anteriormente referida, apontava para a necessidade de “...*salvaguardar as disposições do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho*”, num claro apelo a que todo este movimento não se quedasse, como haveria o risco previsível, por uma iniciativa inconsequente, centrada pessoalmente num promotor voluntarioso, mas pudesse ser incorporado, primeiro na estrutura da escola, para progressivamente ser integrado na sua cultura organizacional, dependendo esta integração muito mais do processo que se sucederia a partir daí, do que da sua inclusão formal na estrutura.

O processo de construção do Regulamento Interno foi um momento durante o qual se tornou evidente a existência de duas “*memórias organizativas*” distintas.

Foi constituída uma equipa docente responsável pela elaboração da proposta de Regulamento Interno, com elementos dos diferentes níveis de educação e ensino, da qual fazia parte o promotor.

Na primeira reunião, em atitude bem-intencionada de apressar o processo e “resolver o problema”, os elementos do 2º e 3º ciclo apresentam uma versão completa de Regulamento Interno, decalcada do Regulamento Interno de outro Agrupamento Vertical de Escolas das proximidades, mantendo, por lapso de adaptação, algumas referências àquele contexto organizacional. Refere-se que a intenção seria a de resolver um problema, uma vez que, caso se pretendesse construir um Regulamento que traduzisse a especificidade concreta do funcionamento da estrutura, faria todo o sentido partir dos documentos existentes nas duas organizações que agora se fundiam, procedendo a todas as alterações consideradas pertinentes, mas jamais um “delete” completo de toda a “memória organizativa” e a adoção de

um documento transposto de outro contexto. Esta situação recorda-nos alguns ditados populares como “*santos da porta não fazem milagres*” ou “*a sopa do vizinho é sempre melhor*”.

Aliás, neste aspeto particular, acrescia a realidade indelével de o Agrupamento Horizontal de Briteiros ter sido, durante anos, alvo da curiosidade e respeito da administração educativa, local, regional e nacional, precisamente pelas soluções que propunha e pela forma como se organizava, aberta a críticas e soluções alternativas.

Aquele, segundo parecia, seria o Regulamento Interno que a EB2,3 de Briteiros aceitaria, uma vez corrigidos os lapsos de transcrição.

Só que as propostas concebidas por terceiros para os aspetos específicos do funcionamento e organização pedagógica do pré-escolar e o 1º ciclo não se adequavam minimamente a uma prática construída no terreno que grande parte dos docentes que se mantinham, há vários anos, vinculados ao Agrupamento estava disposto a defender.

A título de exemplo de desadequação da proposta à realidade do pré-escolar e do 1º ciclo, referem-se quatro aspetos:

1. Propunha-se que a planificação da atividade curricular fosse realizada, exclusivamente, segundo um modelo transposto diretamente dos normativos, em Conselho de Docentes de Ano, separados, para todo o Agrupamento. Ora, este modelo era incompatível com uma metodologia, assumida no 1º ciclo e pré-escolar, de construção e desenvolvimento curricular integrado, realizado pelas equipas educativas (professores do 1º ciclo e educadores de infância), no contexto de cada comunidade concreta. Desta forma, foi necessário propor a criação de Conselhos de articulação do 1º ciclo e o pré-escolar que permitisse a continuidade desta actividade. Os Conselhos de Ano acabaram por figurar no Regulamento fruto da imposição normativa e da administração educativa, então aproveitados para uma troca de impressões entre docentes do 1º ciclo, mantendo-se totalmente inoperantes, em quaisquer outros aspectos.

2. Ausência de referência, implícita ou explícita, ao CISIB, embora a Direção Regional de Educação tivesse, meses antes, sugerido a sua inclusão como estrutura de orientação educativa, o que evidenciava um papel pouco relevante atribuído ao CISIB, nesta fase, por uma organização que, para além de outras características muito próprias, era extremamente zelosa da componente administrativo/burocrática.

3. Todo o Regulamento teve que ser ajustado, em função da existência de uma metodologia de planificação curricular específica.

4. A criação do CISIB implicava, com base no seu funcionamento e competências, ter relacionamento com as outras estruturas do Agrupamento.

A versão final do Regulamento Interno, construído, na prática, por duas equipas distintas, foi aprovada pela Assembleia Constituinte, ali figurando o CISIB nos termos seguintes:

“Artigo 76º- Centro de Integração de Serviços para a Infância.

O Centro de Integração de Serviços para a Infância (CISIB) é uma estrutura de orientação educativa que colabora com o Conselho Pedagógico e com a Direção Executiva, no sentido de:

- a) Diagnosticar os problemas da infância e das respetivas famílias do território educativo de Briteiros;
- b) Estabelecer contactos com os docentes e estruturas do Agrupamento, com diferentes instituições, programas ou serviços comunitários de modo a favorecer a construção local de soluções integradas para os referidos problemas;
- c) Negociar os termos do protocolo, ou renegociar o já existente, com a Câmara Municipal de Guimarães e com a Direção Regional de educação do Norte, em permanente articulação com a Direção Executiva, no sentido da partilha de responsabilidades, rentabilização de recursos, monitorização e avaliação do processo e dos resultados.

Artigo 77º- Composição do CISIB

Mais do que uma estrutura burocrática, o CISIB é um esforço para conseguir a disponibilidade de toda a comunidade educativa para atender, de forma integrada, os alunos e suas famílias.

- a) O CISIB contará com um coordenador, no âmbito da constituição de assessorias técnico-pedagógicas ou dos recursos que a Direção Regional venha a disponibilizar;
- b) O coordenador será designado pela Direção Executiva, ouvido o Conselho Pedagógico e autorizado pela Assembleia;
- c) Em cada momento, em função do problema concreto a resolver, será constituída uma equipa de trabalho, pelo que não existirá composição fixa, para além do coordenador.

Artigo 78º- Funcionamento

Uma vez identificado um problema ou um aspecto que exija a intervenção do CISIB, o coordenador promove os seguintes procedimentos:

- a) Estabelece os contactos necessários à realização do diagnóstico da situação, registando todos os aspetos relevantes;
- b) Articula os procedimentos com a Direção Executiva, mantendo-a permanentemente informada e constituindo a equipa de intervenção;
- c) Apresenta uma proposta de solução integrada, uma vez obtida a disponibilidade dos serviços ou estruturas comunitárias;
- d) Periodicamente, pelo menos trimestralmente, o coordenador apresenta à Direção Executiva um relatório de atividades, a ser aprovado no Conselho Pedagógico;
- e) A Direção Executiva remete o relatório aprovado para a Câmara Municipal de Guimarães e para a Direção Regional de Educação do Norte, ao cuidado do técnico designado, por esta, para acompanhamento do CISIB.”⁹

7.5 - Os documentos produzidos no âmbito do projeto

O processo de criação do CISIB, a atividade desenvolvida e a teia de compromissos formais e informais estabelecidos, podem ser percebidos através dos dados fornecidos pela análise dos documentos que foram sendo produzidos, ao longo do tempo.

A listagem dos 57 documentos selecionados, que figura em anexo¹⁰, está organizada cronologicamente e apresenta um breve resumo do conteúdo de cada um.

Desde logo, uma primeira constatação: o processo de criação do Centro de Integração de Serviços para a Infância e o desenvolvimento da sua atividade está refletido em documentos formais de conhecimento da realidade, de legitimação, de suporte à sua intervenção, em relatórios periódicos, documentos de feedback, de divulgação interna, de divulgação pública e de ligação à comunidade.

O quadro seguinte regista a distribuição que fazemos, por categoria, dos documentos referidos, cuja listagem figura em Anexo 1:

⁹ Artigos integralmente transcritos do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Briteiros, aprovado pela Assembleia aquando da verticalização. Estes artigos foram mantidos na íntegra em processo posterior de revisão do R.I.

¹⁰ Em anexo figura uma listagem dos documentos produzidos ao longo do processo de desenvolvimento do CISIB, referindo o número do documento, a data da sua produção e um resumo do conteúdo.

Categoria	Documentos	Total
Levantamento da situação	1,2,3,4,5,13	6
Legitimação	8,9,10,11,26,29,38	7
Suporte à intervenção	6,14,20,21,30,31,39,47	8
Relatórios CISIB	12,17,22,46,50	5
Feedback	7,18,53	3
Divulgação interna	19,23,28,37,48,51,52,55	8
Divulgação pública	15,16,54,56,57	5
Ligação à comunidade	24,25,27,32,33,34,35,36 40,41,42,43,44,45,49	15

No que se refere ao levantamento da situação, os cinco primeiros documentos referidos reúnem uma série de dados relativos ao abandono escolar, no concelho de Guimarães, a sua distribuição territorial, referentes a 2001, 2002 e 2003, bem como um estudo realizado pela Câmara Municipal de Guimarães no qual são apontadas algumas conclusões relativas às causas associadas ao fenómeno do abandono escolar. Estes dados são extremamente significativos quanto à posição de topo do território educativo de Briteiros, de tal forma que, dos três anos estudados, dois apresentam Briteiros como “campeão absoluto do abandono escolar”, em 2001 e 2003 (docs 1 a 5). O sexto documento desta categoria (Doc. 13) resulta de um levantamento feito dos serviços, programas e projetos, existentes em Portugal, em 2004, direta ou indiretamente dirigidos às crianças e jovens¹¹; o seu enquadramento legal e os principais objetivos.

Da análise destes documentos resulta evidente a existência de vasta quantidade de serviços para os quais são canalizados recursos consideráveis sem que, no entanto, os destinatários tenham amplo conhecimento da sua existência, e que se esgotam, muitas vezes, em exercícios de autofagia, mantendo pesadas estruturas organizacionais.

¹¹ A compilação destes dados foi feita a partir da consulta do “Guia de Legislação e Recursos sobre Trabalho Infantil”, editado pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade, e de outra legislação complementar.

Para além do conhecimento de todos estes programas e serviços, a prática de manuseamento destes documentos permitiu uma visão de conjunto e uma agilidade significativa na mobilização, de forma progressivamente integrada, de alguns destes recursos, em muitas das situações com que o CISIB viria, depois, a ser confrontado.

O CISIB carecia de legitimação formal para a sua existência e para a atividade que se propunha desenvolver. Nesta categoria de documentos inclui-se a correspondência trocada com a Câmara Municipal e com a Direção Regional de Educação do Norte, o projeto CISIB, protocolo formal de constituição do CISIB (assinado pelo Conselho Executivo, o Presidente da Câmara Municipal de Guimarães e o Diretor Regional de Educação do Norte) e o pedido formal de autorização para realização de investigação.

Do conteúdo destes documentos ressalta a intenção de tornar a criação e desenvolvimento do CISIB, desde o início, num processo formalmente legitimado, evitando qualquer tendência que o conduzisse a uma situação de vulnerabilidade, no interior da escola, que, por sua vez, comprometeria a sua existência, logo que os intervenientes, por qualquer motivo, deixassem de estar presentes. O projeto CISIB e o protocolo formal que o viabilizou são dois documentos fundamentais neste processo, a cujo conteúdo nos referimos já.

A terceira categoria é constituída pelos documentos relacionados com a intervenção e/ou a mediação do CISIB, incluindo protocolos assinados entre o Conselho Executivo e as instituições locais que prestavam serviços, às crianças, jovens e famílias, de acolhimento, prolongamento de horário, ATL, atividades de animação socioeducativa, acompanhamento das refeições, transporte entre escolas, entre outras formas de colaboração.

Encontramos também documentos e correspondência que apontam para uma intervenção do CISIB centrada nos problemas do insucesso e do abandono escolar, problemas que assumiram lugar central na manobra do CISIB, embora, como é natural, se situasse, a montante, um grande número de outros problemas, identificados como causas prováveis dos primeiros, como a carência económica, a desestruturação familiar, violência doméstica, alcoolismo, negligência parental e alguns casos de abuso sexual que tiveram consequências criminais graves.

Um último documento desta categoria, que na prática é um conjunto de documentos, apresenta uma versão/proposta de Projeto Educativo, elaborado por uma equipa

docente, com a participação do coordenador do CISIB, com base em estrutura aprovada pela Assembleia, e a versão alterada pelo Conselho Executivo.

A comparação destas duas versões do documento é bastante elucidativa, porquanto torna evidentes os aspetos que a escola, por opção do órgão executivo, não estava disposto a aceitar no documento e, consequentemente, na forma de organizar a atividade educativa. De realçar que qualquer referência à promoção da construção e desenvolvimento curricular integrado, o que no caso do 1º ciclo seria de continuidade, acabou por ser afastada a favor de referências favoráveis a interpretações que, inequivocamente, traduziam literalmente as orientações normativas. A versão do Projecto Educativo, aprovado posteriormente pela Assembleia, pouco tem a ver com os documentos preparatórios, nem na estrutura, nem no conteúdo.

A quarta categoria integra os relatórios CISIB, documentos que registam, periódica e pormenorizadamente, toda a atividade do CISIB, nomeadamente todas as intervenções junto dos professores, turmas, alunos, famílias, instituições, projetos e programas, tendo funcionado, também, como elementos de autoavaliação.

O quadro seguinte apresenta o resultado de uma breve análise de conteúdo dos sete relatórios CISIB, em função das seis categorias/temas ali referidos:

Temas	RELATÓRIOS CISIB						
	1 Dez 2003	2 Abr 2004	3 Nov 2004	4 Jul 2005	5 Dez 2005	6 Dez 2006	7 Abr 2007
Abandono Escolar		X	X	X	X	X	X
Intervenção pedagógica	X			X	X		
Comissão Social	X	X	X	X		X	X
Relação com a comunidade	X	X	X		X	X	X
Solidariedade					X	X	
Nº de intervenções diretas com alunos/famílias	Ref. Não ident.	Ref. Não ident.	Ref. Não ident.	Ref. Não ident.	47	38	33

O observação do quadro permite referir que as grandes preocupações gerais da atividade do CISIB, ao longo daqueles anos, foram o abandono escolar, a atividade da comissão social e a relação com a comunidade. Estas constituíam a base estratégica operacional para, a partir da identificação dos problemas de que os alunos iam dando sinal de forma mais ou menos explícita ou identificável por terceiros, passar a arquitetar formas de intervenção direta, junto dos alunos e respetivas famílias, integrando os recursos e os serviços disponíveis na escola ou fora dela. Estas intervenções muito concretas, depois de nos primeiros quatro relatórios figurarem referência genérica ao tipo de intervenção, passaram a ser descritas pormenorizadamente no que se refere ao diagnóstico, contactos estabelecidos, ações ou intervenções realizadas, bem como os resultados positivos ou os fracassos alcançados, figurando no quadro uma referência ao número de casos atendidos.

Na categoria destinada aos documentos de feedback, figuram apenas três documentos, sendo dois emanados da Direção Regional e um parecer do Conselho Executivo¹², no qual é feita uma referência à intervenção do CISIB.

Na divulgação interna, figuram os documentos produzidos pelo coordenador do CISIB, dirigidos aos professores titulares de turma, educadores, diretores de turma, Conselho Executivo e Conselho Pedagógico, prestando informações, divulgando a atividade e solicitando colaboração.

O conteúdo destes documentos leva-nos à conclusão de que a afirmação interna do CISIB, mesmo depois da legitimação, através da formalização do protocolo inicial e da sua inclusão no Regulamento Interno como estrutura de orientação educativa, carecia de alguma persistência de apelo às diferentes estruturas do Agrupamento no sentido da prática sistemática da sinalização dos problemas concretos dos alunos e famílias, situações que, frequentemente, corriam o risco de serem encaradas de forma ligeira, sem as consequências de busca de soluções integradas que se pretendia.

A divulgação externa surgiu, sempre, por iniciativa do exterior e ali figuram trabalhos jornalísticos da responsabilidade de “O Comércio de Guimarães”, “O Povo de Guimarães”, “Jornal de Notícias” e “Diário do Minho”.

Destas peças jornalísticas ressalta a curiosidade pública relativamente a uma prática pouco habitual no interior das escolas, apresentando o projeto CISIB como uma forma

¹² Parecer destinado a apoiar a elaboração, pela Casa do Povo de Briteiros, do Projecto “Citânia Virtual”

bem sucedida de combate ao abandono escolar, problema que perseguia o contexto educativo de Briteiros, há vários anos, figurando nos dados estatísticos como “campeão absoluto”, concelhio.

Na ligação à comunidade, encontramos documentos relacionados com a atividade da Comissão Social Interfreguesias “Castreja”, iniciativas de envolvimento comunitário, ofertas e alternativas de formação e ligação à Segurança Social.

A análise de conteúdo destes documentos, a sua diversidade e incidência cronológica revelam o progressivo envolvimento da Escola na comunidade e o lugar determinante que esta foi conquistando no contexto das diversas instituições comunitárias como ativador de redes de resolução dos problemas.

CONCLUSÃO

O presente relatório reflexivo centra-se numa realidade do Agrupamento de Escolas de Briteiros, mais concretamente na tentativa realizada de saber se, a partir desta reflexão, é possível compreender como se desenvolve e constrói uma dinâmica de integração de serviços para a infância, a partir da criação e desenvolvimento do Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros, estrutura de orientação educativa da escola.

A descrição do percurso de construção do Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros, percurso iniciado em 2003/2004 e que se mantém vivo na atualidade, tem decorrido, como é natural, no contexto real da Escola e da Sociedade que temos, com todas as características que as identificam e que constituem outras tantas problemáticas, amplamente estudadas, de que fomos dando nota crítica ao longo do trabalho: exclusão social e exclusão escolar; escola e comunidade; a participação na escola; os serviços para a infância e suas características, entre outras.

A tomada de consciência dos constrangimentos da escola e da comunidade permitiu, ao longo dos anos, a assunção de dinâmicas concretas tendentes a contrariar os problemas detetados, podendo, desde já, estabelecer uma primeira constatação: As mudanças verificadas no interior da escola aconteceram na medida em que se foram esbatendo as fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente. A escola passou, progressivamente, a existir no contexto ecológico da comunidade, sendo hoje muito difícil isolar o que são realizações da escola ou realizações da comunidade.

Se tradicionalmente a participação dos pais na escola se caracteriza por uma atitude de alguma desconfiança, controlo, em ambiente, por vezes, de algum conflito, pelo contrário, em Briteiros, hoje, os verdadeiros interesses da escola cruzam-se, em complementaridade, com os interesses dos pais e da comunidade.

Do exterior, para quem não vivenciou todo o processo, colocam-se, agora, algumas desconfianças e, outras tantas questões: como foi possível tudo isto?

Esta é uma daquelas questões para as quais não existe uma resposta direta, antes de perceber todo o processo que, pouco a pouco, se foi desenvolvendo apoiado numa atitude liderante e assente, fundamentalmente, no estabelecimento de relações humanas simples e

sinceras. As pessoas foram o centro nevrálgico do processo e tudo o que se possa dizer sobre sustentabilidade ou replicação deste tipo de experiências educativas e comunitárias não pode ser feito à margem das pessoas concretas que intervieram, se comprometeram e lideraram o processo.

Uma metáfora simples da relação entre o agricultor e a árvore de fruto pode ajudar a entender esta realidade. De facto, a excelente qualidade dos frutos poderá dizer algo acerca da qualidade da semente. No entanto, não pode esquecer, nunca, a forma paciente como o agricultor se relacionou com a sua árvore, a persistência que manteve e a forma como a orientou, regou e alimentou. O óbvio fruto suculento encerra em si a vida do próprio agricultor e a semente a que este decidiu dar oportunidade para germinar.

Como foi possível ser feliz ou como é possível manter a paz, são outras questões da própria vida indissociáveis dos artífices que vão proporcionando os “frutos” da felicidade ou da paz.

Em Briteiros, conscientes da realidade da escola e da comunidade, lançámos a semente da construção de uma comunidade: criou-se uma estrutura de orientação educativa, O CISIB – Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros, que foi acompanhando os problemas concretos dos alunos, ativando redes de envolvimento dos serviços existentes para tentar resolver os problemas, alargando esta intervenção, a montante, junto das famílias.

A participação liderante e qualificadora da Escola na construção e na dinâmica da Rede Social de Guimarães e, muito concretamente, da Comissão Social Interfreguesias “Castreja”, cujo território coincide com o território educativo do Agrupamento de Escolas de Briteiros, proporcionou o avanço para um patamar superior de construção comunitária. A partir desta altura, a responsabilidade pela identificação e resolução dos problemas da comunidade passou a ser partilhada por todos, sendo a escola um elemento desta comunidade.

Os problemas dos alunos, do seu sucesso ou insucesso, da sua vida, da sua relação com os pares, da relação com os pais, do seu presente ou do seu futuro são hoje percecionados pela escola no contexto da vida comunitária, dos seus problemas e das suas potencialidades, da forma como esta comunidade se organiza para atender os novos e os velhos, como se posiciona perante o emprego e a falta dele, na saúde e na doença ou, mais recentemente, perante a crescente necessidade de proporcionar a todos agasalhos ou os alimentos indispensáveis.

Uma comunidade cooperante e solidária é o fruto que a Escola foi capaz de plantar, “sala de aula” onde os alunos vêm nascendo, crescendo e participando numa atitude cívica que só pode ter como consequência a construção de um outro “Homem” ou outra “Mulher”.

Tentando responder à problemática que identificámos inicialmente, nomeadamente a intenção de compreender como se desenvolve e constrói uma Dinâmica de integração de serviços para a infância, a partir de uma estrutura de orientação educativa da escola, e depois de todo o envolvimento no terreno, podemos agora afirmar algumas convicções e retirar outras lições para o futuro:

- Partindo do princípio de que se opta por uma dinâmica de integração de serviços a partir da escola, esta só será possível se forem construídos, simultaneamente, mecanismos formais legitimadores, seja no Regulamento Interno ou outro documento estruturante da atividade da escola;
- Esta legitimação evita a efemeridade da iniciativa, carecendo, entretanto, de oportunidade e habilidade negocial;
- Num processo destes, são determinantes as pessoas concretas envolvidas e o que funcionou aqui pode não funcionar ali, pelo que não é possível replicar o processo;
- Partindo de problemas concretos identificados no interior da escola e situações a carecer de intervenção, passa-se, então, a estabelecer e a multiplicar conexões com o exterior, ativando redes de resolução dos problemas concretos;
- É expectável o efeito de contágio junto da comunidade, passando ela também a exercitar metodologia semelhante de busca e ativação de recursos que possam resolver qualquer tipo de problema na comunidade;
- Esta atitude facilita o surgimento de outras iniciativas no campo do associativismo, da participação cívica, da solidariedade e do empreendedorismo;
- A progressiva lubrificação das interações comunitárias e a consequente abolição das tradicionais barreiras que separam a escola e tudo o que se encontra fora dela, resulta na emergência de novas dinâmicas comunitárias que reúnem todas as condições para serem sustentáveis;
- Dinâmicas deste tipo têm que ser sistematicamente realimentadas, porquanto correm risco de extinção por iniciativa administrativa, no momento em que se coloquem em causa os fundamentos comunitários e os frágeis equilíbrios construídos.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 6, 131-155.
- Alves, R. (2000). *Por uma educação romântica - Brevíssimos exercícios de imortalidade*. Vila Nova de Famalicão: Centro de Formação Camilo Castelo Branco.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar – a exclusão inclusiva. In David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão – Da educação à sociedade* (pp. 26-36). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. Y Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos Como Organizaciones Que Aprenden: Promesa y Realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Correia, J. (2003). A construção politico-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão – Da educação à sociedade* (pp. 37-55). Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-18). Londres: Sage.
- Durkheim, E. (1972). *Educação e sociologia*. São Paulo: Ed. Melhoramentos.
- Fernandes, A. (1998). A problemática social da educação escolar. In Pires, E. ; Fernandes, A.; Formosinho, J., *A construção social da educação escolar* (pp. 23-60). Rio Tinto: Asa.
- Fernandes, A. (2000). Contratos de autonomia e autonomia contratual na escola pública. In M. A. Veiga e J. Magalhães (org.), *Homenagem ao Professor Doutor José Ribeiro Dias* (pp. 887-900). Braga: Universidade do Minho.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gomez. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc. Graw-Hill .
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 33-62). Porto: Porto Editora.
- Leitão, M. (org.) (1999). *Guia de legislação e recursos sobre trabalho infantil*, Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade.

- Nóvoa, A. (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário – Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI – XX)*. Lisboa: Instituto Superior de Educação Física.
- Oliveira- Formosinho, J. (2002). Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. M. Kishimoto (orgs.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 89-108). S. Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Perrenoud, P. (1995). *La pedagogie à l'école des différences*. Paris: ESF Éditeurs.
- Pinto, M e Sarmiento, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (coord.), *As crianças – contextos e identidades* (pp. 7-30). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão – Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez, G ; Gil, J e Garcia, E. (1999). *Metodologia de la Investigación Qualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1995). “Democracia escolar y el problema de la niève frita”. In AA. VV. *Volver a pensar la educación* (Vol. I) *Política educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica) (pp. 128-141). Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata.
- Sarmiento, M. (2003). “O que cabe na mão...” Proposições para uma política integrada da infância. In David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão – Da educação à sociedade* (pp. 73-85). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tabachnick, B. R. (1989). Needed for teacher education: Naturalistic research that is culturally responsible. *Teaching & Teacher Education*, 5 (2), p.155-163.
- Yin, R. (1994). *Case study research - design and methods*, 2ª ed. Newbury Park: Sage.

Anexo 1 – Projeto de criação do CISIB

PROJETO CISIB

1- INTRODUÇÃO

A escola não é, de forma alguma, um mundo à parte, tendo que ser considerada no conjunto das políticas integradas para a infância. É, portanto, uma instituição que sofre dos mesmos males que qualquer outra instituição social, podendo apresentar as mesmas virtudes. As instituições sociais regulam, com um misto de coerção e voluntarismo, toda a vida social.

A discussão em torno da escola como instituição tem vindo a tornar claro que ela não existe isolada “como se de uma ilha se tratasse” mas é parte de um vasto “continente” (Bruner, 1996)

No entanto, a escola, tal como outras instituições sociais, tende a situar-se comodamente, adoptando e reproduzindo rotinas educativas, normalizadas e duradouras, de prestação de um serviço que facilmente se burocratiza, deixando pouca ou nenhuma margem de intervenção nos aspectos emergentes da multiculturalidade, dos direitos das minorias, dos costumes, da violência e da pobreza, entre outros.

Tudo aquilo a que se vem chamando de “boas práticas” situa-se no âmbito restrito das “etnografias de salas de aula”, em vez de ser tratado no campo de uma verdadeira “antropologia da educação” (Bruner, 1996).

Esta forma de trabalhar na escola “tradicional”, assenta num modelo burocratizado e centralista, instrumento de controlo político-ideológico conduzido pelo Estado, tem vindo, desde há mais de um século, a ser alvo de crítica conduzida pelos defensores da “Educação Nova” que preconizavam, pelo contrário, uma mudança radical na forma de trabalhar, centrando no aluno o processo de ensino/aprendizagem, ligando-o à vida real.

A preocupação de, progressivamente, ir transformando a escola num espaço de vida real esteve presente desde o início da criação do Agrupamento de Escolas de Briteiros, o que ficou patente em vários documentos que foram sendo produzidos.

Se a definição de objectivos e a preparação de programas e projectos orientados para a infância e seus problemas é uma actividade que tem envolvido diversas instituições a nível europeu, nacional, municipal, da administração pública, sendo ainda objecto de estudo pericial nas suas diversas facetas, envolvendo recursos consideráveis, o certo é que se tornam pouco visíveis os resultados uma vez que, na concorrência e luta pelo protagonismo, estes programas se vão consumindo autofagicamente, não produzindo efeitos, por desarticulação. Muitos programas começam e acabam sem que, praticamente, os verdadeiros interessados se tenham apercebido da sua existência.

Em Portugal, identificámos já trinta e sete programas ou serviços para a infância com enquadramento legal e objectivos próprios.

Trata-se agora de conseguir encontrar formas de mobilizar estes recursos a partir de estruturas locais simples que facilitem a inclusão da infância, mantendo características holísticas que considerem toda a comunidade.

Esta “utopia concreta” encontrará condições facilitadoras ou constrangedoras em função das orientações políticas de comprometimento do Estado ou, pelo contrário, da sua desresponsabilização.

2- UM PROJECTO PARA BRITEIROS

A zona de influência pedagógica da EB2,3 de Briteiros, constituída pelas comunidades das freguesias de Briteiros S. Salvador, Briteiros Sto. Estevão, Briteiros Sta. Leocádia, Souto S. Salvador, Souto Sta. Maria, Gondomar, Donim e Barco, foi o campo de intervenção no âmbito da criação do Agrupamento Horizontal de Briteiros, ao abrigo do Despacho Normativo nº 27/97, projecto que foi interrompido em Julho de 2003 por iniciativa da administração educativa, tendo como fundamento legal o Despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho, do Secretário de Estado da Administração Educativa.

Se a unilateralidade da iniciativa poderia constituir um refúgio fácil para atribuição de responsabilidades futuras, a experiência de algumas décadas vai dando conta de que, apesar dos normativos, o sucesso educativo dos alunos, da escola ou da comunidade depende fundamentalmente das dinâmicas que se estabeleçam e da consciência profissional dos envolvidos.

É até frequente termos a sensação de que os normativos, podendo facilitar ou dificultar as dinâmicas resultantes das margens de autonomia residuais, influenciam o sucesso na medida em que venham a ser “legalmente ultrapassados”.

A consciência da necessidade de ligar a escola à vida real tem estado presente nesta comunidade.

Adelino Oliveira, a propósito da forma como o Agrupamento de Briteiros tem encarado a formação cívica, refere:

“A concretização da Área de Formação Cívica e Educação para a Cidadania está intimamente ligada à concepção de escola como verdadeiro espaço de vida real. Só seremos verdadeiramente cidadãos amanhã se começarmos, hoje mesmo, a sê-lo. Será difícil formar cidadãos conscientes e responsáveis como resultado de um treino descontextualizado, por melhor que seja o manual. Cidadania não se ensina. Aprende-se praticando por verdadeiro mergulho no seu exercício.

Criámos as Assembleias-Gerais de Alunos para, com carácter vinculativo, decidirem assuntos importantes da vida da escola que, naturalmente, são assuntos dos alunos.” (Oliveira, A., 2001:54).

O entendimento da escola no contexto das políticas integradas para a infância e a adopção de práticas pedagógicas adequadas poderão ter efeitos profundos, embora menos visíveis ou mensuráveis no quadro da constituição de *rankings*, na promoção de uma cultura diferente na escola, a cultura da diversidade, do respeito pela diferença, da responsabilização individual e colectiva, da auto-estima e, no fundo, da criação de uma escola que mergulhando na cultura, lhe pode alterar o “gosto”.

2.1- A Designação

O presente projecto pretende criar o “ Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros”, adiante designado por CISIB.

2.2- A Equipa Coordenadora

A equipa coordenadora será constituída pelos professores Adelino da Conceição Gomes Oliveira e Maria Luísa Silva Gonçalves Teixeira, na dependência hierárquica da Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento de Escolas de Briteiros.

2.3- Objectivos

No âmbito do desenvolvimento do presente projecto, pretende-se atingir os seguintes objectivos:

- a) Instalar o Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros (CISIB) e respectivo centro de recursos, no edifício que funcionou como sede do Agrupamento horizontal, extinto;
- b) Elaborar e submeter à apreciação das entidades envolvidas um protocolo a estabelecer entre o Órgão de Gestão do Agrupamento, a Direcção Regional de Educação do Norte e a Câmara Municipal de Guimarães;
- c) Desenvolver actividade de investigação académica (em investigação/acção) baseada no processo de criação e desenvolvimento do CISIB;
- d) Coordenar a dinâmica de construção e desenvolvimento curricular nos diferentes núcleos do Agrupamento, tentando induzir práticas concretas de ligação da escola e da aprendizagem à vida;
- e) Criar equipas de trabalho/reflexão, constituídas por alunos, em cada núcleo, no sentido da percepção das culturas da infância de Briteiros e a sua perspectiva sobre os serviços que lhes dizem directamente respeito;
- f) Promover a relação escola/comunidade induzindo a evolução de uma lógica de exterioridade para uma lógica de interpelação;
- g) Mediar a representação do Agrupamento nos Conselhos Local de Acção Social de Guimarães e Inter-freguesias “Castreja”;
- h) Elaborar relatórios periódicos da evolução do processo a apresentar nas entidades envolvidas.

2.4- Actividades e tarefas

A equipa coordenadora, para cada objectivo previsto, concretizará o seguinte:

Para o 1º objectivo (Instalar o Centro):

- a) Adequar o espaço existente ao funcionamento do centro;
- b) Criar condições para a realização de pequenas reuniões;

- c) Organizar um fundo documental informativo;
- d) Iniciar a criação de um centro de recursos que venha a ser considerado oportuno.

Para o 2º objectivo (Elaborar o protocolo):

O protocolo previsto estabelecerá os termos do compromisso a assumir pelas quatro entidades envolvidas, nos aspectos seguintes:

- a) Campo de intervenção
- b) Limites de autonomia
- c) Recursos a disponibilizar
- d) Monitorização e avaliação do processo

Para o 3º objectivo (Desenvolver investigação):

O processo de criação do CISIB será objecto de investigação académica pelo que deverá ser facultada e autorizada a possibilidade de aplicação no terreno de alguns instrumentos de recolha de dados que venham a tornar-se pertinentes, nomeadamente:

- a) Realização de entrevistas
- b) Observações directas no terreno
- c) Consulta documental
- d) Aplicação de inquéritos por questionário

Para o 4º objectivo (Coordenar a dinâmica curricular):

A perspectiva construtivista de construção e desenvolvimento curricular integrado será o ponto de partida para a concretização deste objectivo, realizando as tarefas seguintes:

- a) Acompanhamento, no âmbito do Conselho Pedagógico, da definição das linhas estratégicas do Projecto Curricular.
- b) Apoio, por solicitação dos conselhos de docentes ou por iniciativa própria, às tarefas de planificação curricular, a partir das actividades integradoras sugeridas.
- c) Induzir a manutenção actualizada do dossiê de núcleo que reflecta a evolução da actividade curricular e da vida da escola no seu conjunto.

- d) Participação da equipa coordenadora nas reuniões das Assembleias Gerais de Alunos, para que venha a ser convocada.

Para o 5º objectivo (Criar equipas de trabalho de alunos):

As equipas de trabalho, a constituir no âmbito das Assembleias Gerais de Alunos, terão uma composição variável (entre 4 e 6 alunos) em função da dimensão do núcleo e integrarão, necessariamente, o aluno presidente.

A criação destas equipas de trabalho cumpre um duplo objectivo:

- a) **Educativo** – por induzir o desenvolvimento de competências relacionadas com a responsabilidade, autonomia e a criação de uma cultura de cidadania assente nos princípios da vivência real, da democracia e da participação.
- b) **Interlocução privilegiada** – por delimitar o campo de percepção, de forma representativa, das culturas da infância, no sentido de poder adequar os serviços exteriores, proporcionados por instituições do meio (nos campos educativo, saúde, tempo livre, alimentação, apoio às crianças ou famílias em risco, etc...) a uma verdadeira dinâmica comunitária a partir dos alunos, envolvendo as famílias.

Para o 6º objectivo (Promover a relação escola/comunidade):

A lógica de interpelação da comunidade, das famílias em particular, implica a alteração de alguns procedimentos simples:

- a) Salvo em situações administrativo/formais que envolvam sigilo ou tratamento de aspectos particulares, as reuniões de pais deverão ser convocadas pelo presidente da Assembleia Geral de Alunos.
- b) Para além da mera informação relativa à evolução das aprendizagens académicas, a relação com a comunidade envolverá outros aspectos da vida comunitária que convenha reforçar ou, pelo contrário, aspectos que aconselhem uma intervenção do Centro de Integração de Serviços para a Infância no sentido de estabelecer “links” com outras instituições responsáveis.

Para o 7º objectivo (Participar no Conselho Local de Acção Social)

Na perspectiva de integração da escola no conjunto das instituições sociais, o Agrupamento de Escolas de Briteiros manterá a sua participação no Conselho Local de Acção Social de Guimarães e no Conselho Inter-freguesias “Castreja”, no âmbito das actividades do CISIB.

Para o 8º objectivo (Elaborar relatórios periódicos)

A fim de suportar um processo de avaliação permanente, a equipa coordenadora do CISIB elaborará relatórios periódicos dando conta da evolução da actividade.

3- CONCRETIZAÇÃO

A concretização do presente projecto depende, fundamentalmente, dos termos que venham a ser negociados no âmbito do protocolo a estabelecer entre a Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento de Briteiros, a Direcção Regional de Educação do Norte e a Câmara Municipal de Guimarães.

Briteiros, Setembro de 2003

O Coordenador

Adelino Oliveira

Anexo II – Protocolo de legitimação do CISIB

PROTOCOLO CISIB

Tal como se refere no projecto de criação do Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros (CISIB), a escola não é um mundo à parte mas tem que ser considerada no conjunto das políticas integradas para a infância.

Os constrangimentos associados às características culturais e sócio-económicas do Território Educativo de Briteiros, já amplamente diagnosticados quer pela escola quer pela Câmara Municipal de Guimarães, exigem uma intervenção concertada no sentido de valorizar o acesso à cultura, a partir a partir da indução do exercício da cidadania e da participação.

As dificuldades de acesso à cultura, o baixo nível de escolaridade e o abandono escolar, associados a outros aspectos estruturais como a condição periférica, o deficit de identidade cultural e a assumpção de um paradigma de desenvolvimento tendo como referencial modelos urbanos de vida, conferem a esta comunidade algumas características que determinam a desvalorização da escola, do conhecimento, da cultura e acentua marcas de subdesenvolvimento.

“Parar é morrer” e, embora muito se tenha feito, mobilizando um conjunto importante de recursos, o certo é que se mantivermos uma lógica de “exterioridade” e prescritiva para as medidas a desenvolver, os efeitos continuarão a ser muito reduzidos, por faltarem as componentes participativa e de envolvimento.

Sendo os alunos uma prioridade indiscutível para a escola, a verdade é que as políticas integradas para a infância exigem que se considere o assunto numa perspectiva de dinâmica comunitária.

A escola terá, pelo seu lado, de mudar a forma como trata os alunos e lhes proporciona espaços de participação cívica. Eles são a comunidade na escola e não adianta falar em abertura à comunidade se a escola não se abre aos alunos.

A OCDE, referindo-se às políticas integradas para a infância, remete para uma intervenção local, afasta qualquer intenção de criação de um novo programa para acrescentar ao emaranhado dos já existentes e sugere alguns aspectos a incluir nos objectivos:

- 1- “a coordenação da prestação de serviços para maior benefício das pessoas;
- 2- uma perspectiva holística considerando o indivíduo e a família;
- 3- a provisão local de um leque abrangente de serviços;
- 4- a locação racional de recursos ao nível local capazes de responder às necessidades.” (OCDE)

No âmbito do aprofundamento da relação entre a escola e a comunidade, fazendo evoluir esta relação de uma lógica de exterioridade para uma lógica de interpelação, envolvendo os alunos como parceiros interessados, responsáveis e participantes na vida comunitária, incluindo a escola, é estabelecido o presente protocolo entre o Agrupamento de Escolas de Briteiros, como primeiro outorgante, a Câmara Municipal de Guimarães, como segundo outorgante e a Direcção Regional de Educação do Norte, como terceiro outorgante.

Ponto 1- O Centro de Integração de Serviços para a Infância

O CISIB funcionará como estrutura intermédia de coordenação pedagógica e sócio-pedagógica do Agrupamento de Escolas de Briteiros, estabelecendo relações com diferentes instituições, programas ou serviços comunitários de modo a favorecer a construção local de soluções integradas para os problemas da infância.

Não se trata, portanto, de criar mais um programa, projecto ou serviço que, do exterior, prescreva uma solução, mas uma disponibilidade para, partindo da escola e dos alunos, perceber as culturas da infância, dar-lhes voz e apoiar soluções comunitárias para os problemas ou necessidades.

Ponto 2- Objectivo

O presente protocolo tem como objectivo estabelecer um compromisso entre os três outorgantes, cujos termos permitam:

- a) Criar e instalar o Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros (CISIB);
- b) Criar uma equipa coordenadora e definir as suas funções e recursos a afectar;

- c) Definir o campo de intervenção de cada instituição ;
- d) Garantir condições de desenvolvimento de investigação académica, centrada na criação do CISIB.

Ponto 3- Intervenção da Comissão Executiva Instaladora

- a) A Comissão Executiva Instaladora, primeiro outorgante, no âmbito das suas funções e competências, desenvolverá todos os esforços no sentido de facilitar a concretização dos objectivos do presente protocolo e do projecto de criação do CISIB, apresentado em anexo pela equipa coordenadora.
- b) A CEI proporcionará as condições e os meios considerados necessários ao desenvolvimento do projecto, nomeadamente:
 - i- Afectação da componente não lectiva dos recursos humanos que constituem a equipa coordenadora ao desenvolvimento do projecto
 - ii- Disponibilização de meios de comunicação com os diferentes núcleos do agrupamento;
 - iii- Concessão de autonomia à equipa coordenadora nos contactos com as entidades envolvidas (Centro de Saúde, Associações Culturais, Casa do Povo, Juntas de Freguesia, Comissão de Protecção de Menores, entre outras) e na representação do Agrupamento no Conselho Local de Acção Social e Conselho Inter – Freguesias, hierarquicamente controlada a partir dos relatórios periódicos a apresentar pela equipa coordenadora.
- c) A CEI emitirá pareceres acerca dos relatórios periódicos e deles dará conhecimento à Câmara Municipal de Guimarães e à Direcção Regional de Educação do Norte.

Ponto 4- Intervenção da Câmara Municipal de Guimarães

A Câmara Municipal, entidade responsável e interessada no desenvolvimento da qualidade dos serviços prestados à infância, nas comunidades, compromete-se a apoiar o projecto:

- a) Disponibilizando o espaço que funcionou como sede do Agrupamento Horizontal de Briteiros para aí instalar o CISIB e o respectivo centro de recursos e de apoio informativo à comunidade;
- b) Mantendo este espaço incluído no conjunto de instalações da EB1 de Briteiros S. Salvador, garantindo idênticas condições de utilização e conservação.
- c) Mantendo instalados os recursos já existentes, nomeadamente a fotocopiadora, o telefone, o fax e o mobiliário, participando na busca de soluções para o suporte dos custos de utilização e manutenção;
- d) Proporcionando a rentabilização dos recursos materiais e humanos existentes, nomeadamente no âmbito do Conselho Local de Acção Social, da Rede Social Inter-freguesias, do Espaço Informação Mulher, da Biblioteca Municipal, da Acção Social e dos Serviços de Educação e ainda dos programas de luta contra a pobreza e o abandono escolar.

Ponto 5- Intervenção da Direcção Regional de Educação do Norte

A Direcção Regional de Educação do Norte compromete-se a viabilizar o desenvolvimento do projecto de criação do CISIB, nomeadamente:

- a) Acompanhando, da forma que entenda conveniente, o arranque e desenvolvimento do projecto;
- b) Autorizando o desenvolvimento de investigação académica, em investigação/acção, no âmbito da criação do CISIB, concretamente a realização de consulta documental, realização de entrevistas a docentes

e alunos, realização de observações directas e aplicação de inquéritos por questionário;

- c) Pronunciando-se sobre os relatórios periódicos, a elaborar pela equipa coordenadora e a enviar pelo órgão de gestão do Agrupamento.

Briteiros, Setembro de 2003

O Coordenador

Adelino Oliveira

Anexo III – Listagem de documentos produzidos ao longo do processo de criação e desenvolvimento do CISIB

**LISTAGEM DE DOCUMENTOS PRODUZIDOS AO LONGO
DO PROCESSO CISIB**

Nº	Data	Resumo
1	04/01/01	Quadro resumo do Abandono Escolar em Guimarães
2	05/01/01	Mapa da distribuição do Abandono Escolar pelas freguesias de Guimarães.
3	05/01/01	Mapa da distribuição dos serviços, por freguesia, no concelho de Guimarães.
4	05/01/01	Mapa da distribuição dos serviços nas freguesias do Agrupamento de Briteiros.
5	01/09/03	Abandono Escolar em Guimarães nos anos lectivos de 2000/01, 2001/2002 e 2002/03. Identificação dos factores geradores do Abandono Escolar pela equipa da Câmara Municipal de Guimarães.
6	11/09/03	Protocolos com diferentes instituições comunitárias, mediados pelo CISIB, para prestação local de diversos serviços à escola e às famílias.
7	02/12/03	Ofício da DREN alertando para a necessidade de integrar o CISIB no âmbito do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Junho (estruturas de orientação educativa)
8	02/12/03	Ofício CISIB dirigido à DREN enviando versão final do protocolo de criação do CISIB.
9	02/12/03	Ofício CISIB dirigido à Câmara Municipal enviando protocolo.
10	26/12/03	O Projecto CISIB.
11	26/12/03	O protocolo CISIB assinado pelo Agrupamento de Escolas, pela Câmara Municipal de Guimarães e pela DREN.
12	31/12/03	I RELATÓRIO CISIB
13	01/01/04	Levantamento dos serviços existentes, na altura, dirigidos, directa ou indirectamente, às crianças e jovens.
14	01/01/04	Formulário adoptado para registo de todas as intervenções mediadas pelo CISIB.
15	04/02/04	Notícia de “O Comércio de Guimarães” sobre Abandono Escolar, com referência ao CISIB.

16	27/02/04	Entrevista, publicada no jornal “O Povo de Guimarães”, ao coordenador do CISIB.
17	29/04/04	II RELATÓRIO CISIB
18	22/09/04	Parecer do Conselho Executivo sobre o Projecto “Citânia Virtual”, envolvendo o CISIB como estrutura do Agrupamento com funções de mediação.
19	29/09/04	Comunicação dirigida aos Directores de Turma e aos Coordenadores de Estabelecimento do 1º ciclo, divulgando o CISIB e apelando à colaboração no despiste dos problemas das crianças, jovens e famílias.
20	26/10/04	Ofício do “PETI”, programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, dirigido ao coordenador CISIB, respondendo acerca do encaminhamento de alunos abandonantes para ofertas alternativas.
21	29/10/04	Ofício da Câmara Municipal solicitando informações acerca de alunos com falta de assiduidade ou em risco de abandono.
22	15/11/04	III RELATÓRIO CISIB
23	15/11/04	Ofício remessa do relatório CISIB referente ao 3º período de 2003/04 e o arranque de 2004/05.
24	09/12/04	Ofício dirigido à Vereadora da Educação apresentando estimativa de custos para lançamento de uma iniciativa inovadora: uma colecção de cromos temáticos.
25	09/12/04	Nota explicativa da iniciativa educativa, junto dos alunos e dos pais, envolvendo instituições locais.
26	07/01/05	Ofício CISIB dirigido ao Conselho Executivo, dando conta das conclusões da reunião havida na Dren com Dra. Lurdes Godinho, técnica indicada para acompanhar projecto CISIB.
27	10/01/05	Relatório Comissão Social 2004
28	17/01/05	Ofício CISIB dirigido ao Conselho Executivo, remetendo actas das reuniões e relatório de actividades da Comissão Interfreguesias “Castreja”.
29	21/01/05	Pedido de autorização, dirigido ao Conselho Executivo, para acesso a dados para investigação académica.
30	28/02/05	Ofício dirigido ao Conselho Executivo, solicitando informações sobre as condições em que ocorreu o abandono escolar de alguns alunos.
31	24/02/05	Conjunto de documentos utilizados para aplicação, numa turma

		de 5º ano com mais notas negativas, das fichas de Matemática e Português utilizadas como instrumentos de avaliação no final do 1º ciclo.
32	01/03/05	Ofício dirigido ao Centro de Emprego de Guimarães, solicitando plano de formação.
33	08/03/05	Ofícios dirigidos à Câmara, à DREN e ao Conselho Executivo anunciando o lançamento da iniciativa “Aprender Coleccionando” com convite para reuniões com pais.
34	05/04/05	Ofícios divulgando calendário das reuniões com pais, nas diferentes freguesias.
35	05/04/05	Ofício da DREN acusando recepção da caderneta de cromos.
36	06/04/05	Fax dirigido à Dra. Lurdes Godinho, convidando para reuniões com pais.
37	08/04/05	Documento contendo o ponto da situação da actividade do CISIB, dirigido ao Conselho Pedagógico.
38	14/04/05	Ofício dirigido ao Conselho Executivo, convite para palestra sobre alimentação, no curso adultos (Souto Sta. Maria).
39	14/04/05	Ofício dirigido ao Conselho Executivo, dando conta dos resultados dos contactos com a Câmara e empresas para protocolo para curso educação e formação de jardinagem.
40	14/04/05	Ofício dirigido ao Conselho Executivo, sobre acção aprender coleccionando.
41	15/04/05	Ofício dirigido ao Conselho Executivo sobre colaboração com clube da saúde.
42	20/04/05	Ofício dirigido ao Conselho Executivo sobre actividade da Comissão Social Interfreguesias “Castreja”
43	21/04/05	Ofício dirigido aos presidentes das juntas de freguesia, solicitando colaboração para a acção “Aprender coleccionando”
44	17/06/05	Ofício dirigido ao Director Regional de Educação do Norte, enviando exemplar da caderneta da colecção de cromos.
45	17/06/05	Comunicação da Casa do Povo de Briteiros, dando conta da abertura do Gabinete de Atendimento Local da Segurança Social.
46	21/09/05	IV RELATÓRIO CISIB
47	21/11/05	Ofício dirigido ao Conselho Executivo, dando conta dos resultados da colaboração do CISIB na preparação do

		documento prévio de Projecto Educativo.
48	21/11/05	Comunicação aos Directores de turma e titulares de turma, divulgando actividade e formas de colaboração com o CISIB.
49	24/11/05	Ofício dirigido ao Conselho Executivo, enviando actas da Comissão Social
50	31/12/05	V RELATÓRIO CISIB
51	28/09/06	“Jornal de Notícias” Projecto Põe fim a Abandono Escolar em três Anos.
52	06/10/06	Nota de imprensa do coordenador do CISIB
53	06/10/06	“Diário do Minho” Crianças de Briteiros aprendem a não fugir dos bancos da escola.